

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

**Les représentations sociales que partagent les intervenants de l'équipe-école
œuvrant au primaire à la Commission scolaire des Laurentides,
au regard des difficultés légères d'apprentissage**

**Par
Sébastien Ratté**

**Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
En vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Maîtrise en sciences de l'éducation**

Mai 2008

© Sébastien Ratté 2008

V-740



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-43009-5

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-43009-5

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Résumé – Les représentations sociales que partagent les intervenants de l'équipe-école de la Commission scolaire des Laurentides, au regard des difficultés légères de l'apprentissage, sont au cœur de cette recherche. Ainsi, nous explorons d'abord l'état de la documentation scientifique sur le concept de difficulté d'apprentissage et mettons en lumière les changements qui sont survenus au cours des dernières années en lien avec ce concept. Nous présentons par la suite les éléments liés à notre cadre conceptuel soit le concept de résilience relié aux facteurs de risque et de protection ainsi que le concept des représentations sociales. Dans un troisième temps, nous faisons état de la méthodologie utilisée pour cette recherche et proposons nos objectifs de recherche. Vient ensuite la présentation et la discussion des résultats de notre recherche. Nous terminons en mettant en perspective les résultats obtenus au regard des objectifs que nous avons fixés pour ce mémoire.

Mots clés : Représentations sociales, difficultés d'apprentissage, enseignement primaire, résilience, facteurs de risque.

SOMMAIRE

Ce mémoire décrit une étude menée dans le cadre d'une recherche subventionnée sous la responsabilité du directeur de recherche du candidat. Elle met en regard les données relatives aux représentations sociales que partagent les intervenants éducatifs du primaire (psychologues, orthopédagogues et enseignantes) de la Commission scolaire des Laurentides au sujet des difficultés d'apprentissage. Nous présentons donc d'abord la problématique reliée au concept d'élève en difficulté d'apprentissage. Après avoir présenté le cadre conceptuel, nous décrivons le problème de recherche ainsi que les objectifs reliés à notre recherche. La méthodologie utilisée, les instruments de recherche et les principaux résultats dégagés de l'analyse seront ensuite abordés en vue de faire état des représentations sociales des sujets à l'égard de la difficulté légère ou grave d'apprentissage ainsi que de certaines de ses causes. Après la section dédiée à l'interprétation des résultats, nous ferons état de conclusions générales dans le but de mettre en lumière l'originalité de cette recherche et son apport au développement des connaissances dans le domaine de l'éducation.

Quatre objectifs ont été retenus pour répondre à la question de recherche qui porte sur les représentations sociales que partagent les intervenants de l'équipe-école de la Commission scolaire des Laurentides au regard des difficultés légères de l'apprentissage.

Ces objectifs sont les suivants :

- Décrire les représentations des professionnels enseignants¹ et non enseignants du primaire à la Commission scolaire des Laurentides au regard des difficultés légères d'apprentissage.
- Identifier quelles sont, selon les intervenants du milieu scolaire, les variables qui sont associées à la présence de facteurs de risque et de protection chez les élèves en difficultés d'apprentissage.

¹ Dans le présent document, la forme masculine désigne aussi bien les hommes que les femmes et son emploi n'a pour but que de faciliter la lecture du texte.

- Dégager les communalités et les spécificités des représentations des diverses catégories d'intervenants du milieu scolaire au regard des causes des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives, diagnostiques ou remédiales les plus souhaitables.
- Dégager les représentations des intervenants(es) du milieu scolaire au regard des orientations du MEQ² quant à la définition du concept de difficultés légères de l'apprentissage et l'intervention auprès des élèves du primaire présentant ce type de problème.

Le cadre conceptuel de notre étude permettra de clarifier le concept de résilience, qui est étroitement relié à ceux de facteurs de risque et de protection. Ensuite, nous traiterons du concept de représentation sociale qui fondera notre analyse des communalités du discours des intervenants au regard de ce qui définit et de ce qui cause les difficultés légères de l'apprentissage au plan de l'adaptation scolaire.

C'est à l'aide d'une méthodologie portant essentiellement sur des données de nature qualitative que nous avons recueillis nos informations. Ainsi, nos données discursives ont été recueillies grâce à des entrevues semi-structurées réalisées auprès de 37 sujets pour ensuite être traitées à l'aide de la statistique textuelle.

Nous laissons donc au lecteur le plaisir de découvrir les résultats de cette recherche! Nous croyons que ce mémoire présente un intérêt particulier pour celles et ceux qui s'intéressent particulièrement aux champs des représentations sociales dans le domaine de l'éducation et tout particulièrement les intervenantes et les intervenants qui oeuvrent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage.

² Les documents analysés et le contexte de la recherche référant en partie à l'époque antérieure au changement de titre de ce qu'il est maintenant convenu de nommer le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, nous avons décidé de référer à l'appellation antérieure de cette entité administrative tout au long du texte, soit : le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ).

REMERCIEMENTS

J'adresse mes profonds remerciements et ma reconnaissance à mon directeur de recherche, le professeur François Larose. La présente recherche a été rendue possible grâce à son appui constant, son inestimable patience, sa disponibilité, ses conseils judicieux et précis, ses commentaires constructifs ainsi que sa rigueur intellectuelle. Il a donc été un guide plus que précieux tout au long de cette étude sans qui la réalisation de ce mémoire de maîtrise n'aurait pas pu être accomplie.

Je remercie également Messieurs Jean Séguin et Patrick Terrisse, qui ont su nous ouvrir les portes de la Commission scolaire des Laurentides et nous faciliter la tâche lors de notre collecte de données. Leur accompagnement et leur disponibilité tout au long du processus ont été plus qu'appréciés!

Je tiens également à remercier tous les intervenants du milieu scolaire (psychologues, psychoéducateurs, orthopédagogues et enseignantes) ayant participé à mes entrevues, pour leur collaboration, leur très grande disponibilité et leurs informations indispensables sans lesquelles la réalisation de cette recherche aurait été impossible.

Je remercie également M. Vincent Grenon, étudiant de troisième cycle à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et chercheur au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) pour son soutien, son expertise et le partage de ses idées lors du travail d'analyse de nos résultats.

En terminant, j'éprouve une reconnaissance toute spéciale pour ma conjointe Christine Vinette, et maintenant notre petite fille Florence, ainsi que ma famille immédiate pour m'avoir soutenu et encouragé dans la poursuite de cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	5
1. Les définitions des EHDAA	5
1.1 Les difficultés d'apprentissage dans le temps	6
1.1.1 Les difficultés d'apprentissage et définitions	7
1.1.2 Les définitions administratives en vigueur au Québec	8
1.1.3 Un virage majeur: l'élève "à risque"	11
2. L'historique des services offerts aux EHDAA	14
2.1 L'intégration ou <i>mainstreaming</i>	16
2.2 Le concept d'inclusion	18
2.3 Les modèles privilégiés	19
2.3.1 Le modèle médical ou médico-pédagogique	20
2.3.2 Le modèle étiosymptomatique	21
2.3.3 Le <i>Minimal Brain Damage</i> ou <i>Minimal Brain Dysfonction</i>	22
2.4 Les artisans de l'adaptation scolaire et leur statut	24
2.4.1 Les alternatives proposées: du modèle clinique à la normalisation	24
2.4.2 Les critiques associées aux alternatives proposées	29
3. Les mesures propédeutiques ou correctives	31
3.1 Le redoublement: avantage ou problème supplémentaire?	32
3.1.1 Le redoublement dans la mire des chercheurs	32
3.1.2 Perspective actuelle du redoublement	35
3.1.3 Le cycle d'apprentissage: solution miracle ou solution technocratique?	36
3.1.4 Le point de vue des enseignants	37
4. La formation initiale des enseignants	38
4.1 La formation initiale vs la clientèle spéciale	41
DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE CONCEPTUEL	45
1. Le risque de mésadaptation scolaire et l'élève adapté malgré l'exposition	
à un maximum de facteurs de risque: la résilience scolaire en perspective	45
1.1 Les définitions du construit de la résilience	49

1.2 La résilience scolaire	50
2. Les représentations sociales	51
2.1 Des précisions entre certains concepts présentés comme antécédents des comportements	52
3. Le problème de recherche	55
4. La question spécifique de recherche	56
TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE	57
1. Les objectifs	57
1.1 Les objectifs spécifiques	57
2. Le type de recherche	58
3. Les instruments de collecte de données	59
3.1 La justification de la démarche de recueil de données	60
3.1.1. La justification des entrevues semi-dirigées	61
3.1.2 Le traitement des données	61
3.1.2.1 La statistique textuelle	62
3.1.2.2 L'approche lexicométrique utilisée lors de l'étude	66
3.2 La norme lexicologique utilisée	66
3.3 Le questionnaire et sa justification	67
3.3.1 Le contenu du questionnaire	68
3.3.2 Le traitement des données	69
4. La description de l'échantillon	70
4.1 Les données sociodémographiques	71
4.2 L'expérience dans l'enseignement	75
QUATRIÈME CHAPITRE– LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	78
1. La présentation des résultats	79
1.1 Le traitement des entrevues semi-dirigées	79
1.2 Le traitement du discours des participants	79
1.2.1 La spécification et la justification des questions retenues des entrevues semi-dirigées	80

2. Les troubles de l'apprentissage	81
2.1 Les critères d'identification des difficultés légères d'apprentissage	81
2.2 La distinction entre les difficultés légères d'apprentissage et les difficultés graves à ce niveau	85
2.3 L'identification des types de troubles de l'apprentissage	89
2.4 La concomitance (association(s) possible(s) entre les troubles du comportement et les difficultés d'apprentissage	93
2.5 Les sources (causes ou raisons possibles de l'apparition d'un profil d'élève en difficulté)	97
3. La discussion des résultats	102
3.1 Les critères d'identification des difficultés légères d'apprentissage	103
3.2 L'identification des variables qui sont associées à la présence de facteurs de risque et de protection chez les élèves en difficulté d'apprentissage	106
3.3 Les communalités et spécificités des représentations des diverses catégories d'intervenants du milieu scolaire au regard des causes des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives, diagnostiques ou remédiales les plus souhaitables	108
3.4 Les représentations des intervenants(es) du milieu scolaire au regard des orientations du MEQ quant à la définition du concept de difficultés légères de l'apprentissage et l'intervention auprès des élèves du primaire présentant ce type de problème	111
CONCLUSION	114
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	119

LISTE DES ANNEXES

Annexe A	Les cours obligatoires et optionnels en formation des maîtres (enseignement préscolaire et primaire) au Québec liés aux EHDA (DLA/DGA maintenant élèves “à risque”)	131
Annexe B	Guides d’entrevue	141
Annexe C	Lettre d’intention et formulaire de consentement	152

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Définition des élèves en difficulté d’apprentissage selon le ministère de l’Éducation du Québec	9
Tableau 2	Regroupement des élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage selon le ministère de l’Éducation du Québec depuis 2000	12
Tableau 3	Définition des élèves “à risque ” selon le ministère de l’Éducation du Québec (2000)	13
Tableau 4	Tableau récapitulatif des pratiques orthopédagogiques au primaire	29
Tableau 5	Les facteurs de risque et les facteurs de protection selon une analyse écosystémique	47
Tableau 6	Description sommaire du questionnaire	69
Tableau 7	Répartition de l’échantillon par sexe	71
Tableau 8	Répartition de l’échantillon par catégorie de sujets	72
Tableau 9	Répartition de l’échantillon selon le statut	72
Tableau 10	Répartition de l’échantillon modifié selon le statut	73
Tableau 11	Répartition de l’échantillon selon l’âge	73
Tableau 12	Répartition de l’échantillon selon les années d’expérience	74
Tableau 13	Répartition de l’échantillon par sexe et par statut professionnel	74
Tableau 14	Répartition de l’échantillon par années d’expérience et par âge	75
Tableau 15	Répartition de l’échantillon par âge et par statut professionnel	75
Tableau 16	Répartition de l’échantillon selon les années d’expérience auprès d’enfants présentant des profils particuliers	76
Tableau 17	Répartition de l’échantillon selon les autres expériences professionnelles d’intervention socio-éducative auprès d’enfants en difficulté d’adaptation scolaire ou sociale	76
Tableau 18	Répartition de l’échantillon selon les types de mesures d’intervention de l’enfance en difficulté d’adaptation sociale et scolaire auxquelles les professionnels ont participé dans le passé	77
Tableau 19	Les cours obligatoires et optionnels en formation des maîtres (enseignement préscolaire et primaire) au Québec liés aux EHDA (DLA/DGA maintenant élèves “à risque”)	131

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Schématisation des trajectoires que peuvent suivre les élèves EHDAA (élèves en difficulté d'apprentissage seulement) selon les conceptions du milieu scolaire de 1992-2000	26
Figure 2	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Dans votre pratique quotidienne, quels sont les critères à partir desquels vous identifiez qu'un élève présente des "difficultés légères de l'apprentissage"? selon les années d'expérience	83
Figure 3	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Dans votre pratique quotidienne, quels sont les critères à partir desquels vous identifiez qu'un élève présente des "difficultés légères de l'apprentissage"? selon les sujets enseignants (E) et les sujets professionnels non enseignants (orthopédagogues) (PNE)?	85
Figure 4	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Ce qui distingue, selon votre expérience, un élève présentant des difficultés légères d'apprentissage d'un autre élève qui présenterait des difficultés graves à ce niveau, selon les sujets enseignants (E) et les sujets professionnels non enseignants (orthopédagogues) (PNE)	87
Figure 5	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Ce qui distingue, selon votre expérience, un élève présentant des difficultés légères d'apprentissage d'un autre élève qui présenterait des difficultés graves à ce niveau, selon les années d'expérience	89
Figure 6	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Pouvez-vous identifier les types de troubles de l'apprentissage que vos élèves présentent le plus souvent? selon les sujets enseignants (E) et les sujets professionnels non enseignants (orthopédagogues) (PNE)	91
Figure 7	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Pouvez-vous identifier les types de troubles de l'apprentissage que vos élèves présentent le plus souvent? selon les années d'expérience	93
Figure 8	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Selon vous, un élève présentant un trouble du comportement ou de la conduite présentera-t-il nécessairement un profil de difficultés d'apprentissage? selon le statut des interviewés	95
Figure 9	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Selon vous, un élève présentant un trouble du comportement ou de la conduite présentera-t-il nécessairement un profil de difficultés d'apprentissage? selon les années d'expérience	97
Figure 10	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Quelles sont, selon votre expérience, les raisons les plus fréquentes qui amènent un élève à développer un profil de difficultés graves de l'apprentissage? selon le statut des interviewés	100
Figure 11	AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Quelles sont, selon votre expérience, les raisons les plus fréquentes qui amènent un élève à développer un profil de difficultés graves de l'apprentissage? selon les années d'expérience	102

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, force est de constater qu'au Québec le nombre d'élèves en difficulté d'adaptation scolaire et sociale a sans cesse augmenté. En moins de dix ans, il a plus que doublé. En effet, entre 1983 et 1991, ce nombre d'élèves est passé de 9 505 à 19 666 enfants au niveau primaire (Gouvernement du Québec, 1992a). Des statistiques démontrent également ce fait. En 1990-1991, 114 869 élèves de niveaux primaire et secondaire étaient en difficulté d'apprentissage. Une baisse est apparue dans les statistiques de 1997-1998 alors que seuls 85 621 élèves faisaient l'objet d'un tel classement. Celle-ci semble avoir été causée par le fait qu'en 1992, le ministère de l'Éducation (MEQ) a ajouté aux définitions des difficultés légères et graves d'apprentissage des critères qui en restreignent l'interprétation.

En 2005-2006, 957 882 élèves fréquentaient les écoles primaires et secondaires du Québec, dont 152 933 (15,97 %) étaient handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. De plus, *les indicateurs de l'éducation* (Gouvernement du Québec, 2005) précisent qu'en 2003-2004, 17,8 % des élèves du primaire et du secondaire étaient en retard dans leur cheminement scolaire. De ce nombre, 10 % provenaient du primaire, dont 14,5 % du troisième cycle.

D'un autre côté, dans le rapport sur les apprentissages publié dans les *statistiques de l'éducation*, (édition 2003), il est stipulé³ que:

Dans le but d'actualiser les données suite au plan d'action en matière d'adaptation scolaire débutant en septembre 2000, les catégories de difficultés suivantes sont exclues du tableau pour les années 1997-1998 à 1999-2000: difficultés légères d'apprentissage, difficultés graves d'apprentissage, troubles de comportement, déficience intellectuelle légère et déficience intellectuelle légère⁴ et troubles de conduite et du comportement. Ces catégories regroupaient la majorité des élèves déclarés comme élève handicapé ou élève

³ Dans le tableau 2.2.3 sur l'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes des réseaux d'enseignement public et privé, selon l'ordre d'enseignement et le type d'enseignement, de 1997-1998 à 2001-2002.

⁴ Nous tenons à spécifier que la redondance se retrouve dans le site du MEQ (déficience intellectuelle légère et déficience intellectuelle légère).

en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). En 2001-2002, à la collecte des données, s'ajoute une nouvelle variable qui permet d'identifier les élèves qui bénéficient au cours de l'année scolaire d'un plan d'intervention individualisé (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 4).

Ainsi, les élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage sont exclus de ces statistiques. Il est difficile de dénombrer efficacement les élèves appartenant aux différentes catégories, car même avec une recherche exhaustive d'informations nous n'avons pu recenser un dénombrement quelconque. Le Ministère nous propose donc un encore *plus gros panier* qui s'appelle maintenant les élèves "à risque". L'appellation des élèves en difficulté légère et difficulté grave d'apprentissage a également été changée pour celle d'élèves "à risque". Nous élaborerons davantage sur ce point dans la section qui suit.

La motivation première à réaliser cette recherche nous est venue de notre désir d'améliorer le sort des élèves en difficulté d'apprentissage au primaire. Notre expérience en tant qu'enseignant et orthopédagogue au secteur régulier du primaire nous amène à nous questionner sur les représentations qu'ont les enseignants de cet ordre au regard de la notion de difficulté d'apprentissage. Avec tous les changements apportés aux définitions aux cours des années, nous en sommes venu à nous demander ce qu'est, pour les enseignants du primaire, un élève ayant des difficultés légères d'apprentissage. L'intérêt premier étant de recenser les interventions réalisées par les enseignants du troisième cycle du primaire auprès des élèves ayant des difficultés légères de l'apprentissage, nous avons décidé de revenir à la base et de partir des représentations que ceux-ci entretiennent face à ces élèves ainsi qu'à leur situation scolaire.

Dans le premier chapitre, nous relevons un certain nombre de facteurs reliés aux élèves en difficulté. Nous examinons les définitions que divers chercheurs et organismes spécialisés donnent à ce concept. Nous continuons en situant les formes successives du concept de difficultés d'apprentissage dans le temps et en précisant les définitions qui en sont faites tant au plan national que provincial. Afin de circonscrire les rôles qu'ont pu jouer les enseignants et spécialistes auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, nous

présentons l'historique des services offerts à ces élèves tout en précisant deux écoles de pensée: le modèle "intégrateur" ou *mainstreaming* et le modèle médical. Nous continuons en explorant les mesures propédeutiques en vigueur. La partie suivante s'attarde à une de ces mesures, le redoublement, en tentant d'en faire ressortir les avantages et les inconvénients. Après cette description exhaustive des mesures propédeutiques adoptées, nous terminons en abordant la formation initiale des intervenants du milieu scolaire, soit pour les fins de cette recherche, les enseignants du primaire. Cette dernière partie devrait permettre au lecteur de saisir tout le rationnel du questionnement apporté dans cette recherche en lien entre la formation initiale et la clientèle avec qui travaillent les intervenants du milieu scolaire, en particulier les enseignants du primaire.

Le deuxième chapitre est consacré à notre cadre conceptuel. Nous y explorons différentes approches en ce qui concerne les représentations sociales et leurs répercussions sur la façon dont les intervenants du milieu scolaire peuvent voir les difficultés d'apprentissage. De plus, nous allons explorer les concepts de facteur de risque et de facteur de protection sous l'angle des difficultés d'apprentissage. Ceux-ci seront présentés en amont sous la rubrique résilience. Nous terminons cette section en présentant le problème spécifique de recherche et en formulant notre question de recherche.

Nous faisons ensuite état des objectifs de recherche qui découlent de la question précédemment posée et introduisons la méthodologie de notre démarche de recherche dans ce troisième chapitre. En font également partie la démarche suivie avec ses différentes étapes (méthode) et ses fondements, la démarche de construction, de validation et d'administration de notre instrument de recueil de données (guide d'entrevues semi-structurées). Nous présentons la procédure d'analyse particulière que nous allons utiliser auprès de ces dernières, l'approche lexicométrique ou statistique textuelle. Nous y avons également inclus la description de l'échantillon que nous ciblons dans cette recherche.

La présentation et la discussion des résultats sont présentées dans le quatrième chapitre de notre mémoire. Nous terminons notre ouvrage avec la conclusion, qui nous

permet d'émettre certaines recommandations en lien avec notre recherche et de préciser certaines limites que nous avons vécues lors de notre processus de recherche.

PREMIER CHAPITRE: LA PROBLÉMATIQUE

Le but de cette recherche est de décrire de façon aussi complète et exhaustive que possible les représentations de diverses catégories d'intervenants, orthopédagogues, psychologues scolaires et enseignants, au regard des difficultés légères d'apprentissage. Pour être en mesure de dégager et d'interpréter non seulement leurs représentations des difficultés d'apprentissage, mais aussi leur vision d'un système reposant sur plusieurs définitions du phénomène, il faut préalablement analyser celles-ci selon de multiples perspectives. L'objectif de ce chapitre est donc de décrire les aspects les plus importants des difficultés d'apprentissage ainsi que les conditions dans lesquelles elles se développent ou de celles dans lesquelles on tente d'y remédier. Cela, en tenant compte de l'état de la documentation scientifique dans le domaine.

Dans cette section, nous présentons d'abord le construit de difficultés d'apprentissage. Par la suite, nous décrivons l'évolution de celui d'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), en nous attardant particulièrement aux élèves en difficulté d'apprentissage. Tout au long de cette lecture historique, des précisions sont apportées quant aux différents concepts présentés en lien avec l'évolution de celui d'EHDA. Nous enchaînons avec les mesures propédeutiques ou correctives suggérées ou mises en œuvre au bénéfice de cette clientèle. Le redoublement et la référence en classes spéciales sont les alternatives présentées et discutées. Dans la partie suivante, nous traitons de la formation des intervenants du milieu scolaire (enseignants) en lien avec les difficultés d'apprentissage. À la fin, nous reprenons les différents points afin d'en faire ressortir une synthèse de notre problématique.

1. LES DÉFINITIONS DES EHDA

Les élèves en difficulté d'apprentissage constituent un des nombreux sujets d'actualité très présent dans les discours publics. Malheureusement, la signification de ce

concept ne fait pas toujours l'unanimité, surtout chez les intervenants du milieu scolaire⁵. Les difficultés d'apprentissage désignent tantôt un retard scolaire passager, tantôt des difficultés présumées innées ou inhérentes à l'élève. Voilà pourquoi nous allons aborder notre problématique avec quelques explications et définitions pour bien circonscrire notre interprétation du concept.

1.1 Les difficultés d'apprentissage dans le temps

Le champ d'étude des difficultés d'apprentissage est récent. En fait, Brunet (1999a, 1999b) souligne que ce domaine se développe réellement depuis quarante ans car nous pouvons situer au début des années 1960 l'adoption d'une perspective curriculaire postulant que la réussite d'études correspondant à la scolarité obligatoire est un objectif réalisable pour le plus grand nombre. Depuis cette époque, l'identification de populations étudiantes considérées en difficulté d'apprentissage n'a cessé de croître. Ainsi, comme pour tout domaine comportant des retombées sociales importantes, celui des difficultés d'apprentissage a connu un essor considérable. Cet auteur affirme aussi que la notion de difficulté d'apprentissage peut prendre plusieurs sens. Selon la littérature anglo-saxonne, le terme *disabilities* ne peut se traduire en français par le terme usuel qu'est difficultés, mais bien plutôt par celui d'"incapacités".

Ainsi, pour les fins de notre mémoire, nous avons choisi de ne pas utiliser le terme "d'incapacité à apprendre" mais plutôt de conserver celui de "difficulté d'apprentissage". De plus, nous avons dû trancher entre les expressions "la difficulté d'apprentissage" et "les difficultés d'apprentissage". Nous avons opté pour l'expression "les difficultés d'apprentissage" pour ne pas rendre confuse la lecture de notre mémoire, dans la mesure où les définitions de cet univers étiologique sont multiples.

⁵ Pour les fins de ce mémoire, nous considérons comme intervenants du milieu scolaire les enseignants au secteur régulier, les orthopédagogues, les enseignants en adaptation scolaire, les psychologues scolaires et les psychoéducateurs. Ce sont donc les membres de l'équipe-école.

Les difficultés d'apprentissage peuvent être observées dans différentes matières ou dans une même discipline scolaire dans la mesure où elles affectent la mise en œuvre de diverses habiletés qui y sont jugées essentielles. Certains élèves ont de la difficulté à lire, écrire ou à orthographier, d'autres sont malhabiles dans les activités manuelles ou physiques. Même si un élève éprouve des difficultés en anglais ou en arts plastiques, bien que toutes ces matières soient importantes, les interventions spécifiques dans le milieu scolaire sont surtout centrées sur les difficultés d'apprentissage en français⁶ et en mathématiques.

Mollen (1985), nous informe que les difficultés d'apprentissage peuvent être regroupées en cinq secteurs distincts. Nous y retrouvons le langage oral, qui inclut l'écoute et la parole, la lecture, le langage écrit, les mathématiques et le raisonnement.

1.1.1 *Difficultés d'apprentissage et définitions*

La notion de difficultés d'apprentissage n'est pas simple à définir, et il est encore plus complexe de tenter d'en cerner les causes exactes. Comme preuve, Goupil (1997) présente plusieurs termes, définitions et modèles explicatifs qu'utilisent les commissions scolaires, les auteurs et les chercheurs pour qualifier ou analyser ce problème. Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, acalculie, dommage cérébral minime, troubles ou difficultés d'apprentissage, mauvais lecteur ou scripteur, etc., représentent une infime partie de la terminologie étiologique associée aux difficultés d'apprentissage.

Le débat sur la définition permettant de circonscrire qui sont les élèves en difficulté d'apprentissage a fait couler beaucoup d'encre. Après avoir analysé les onze définitions les plus utilisées aux États-Unis, Hammil (1990) semble croire que celle proposée par le *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD, 1991) serait la plus susceptible de créer un consensus. Dans cette définition, il est question que les difficultés d'apprentissage soient un terme générique qui renvoie à un groupe hétérogène de

⁶ Nous tenons à spécifier que dans la documentation scientifique, les difficultés d'apprentissage sont centrées sur les difficultés affectant l'apprentissage de la langue maternelle en tant que matière scolaire.

problèmes qui se manifestent par des difficultés significatives dans l'acquisition et l'utilisation de l'écoute, de la parole, de la lecture, de l'écriture, du raisonnement et des mathématiques. On spécifie également que ces problèmes sont intrinsèques à l'individu et causés probablement par une dysfonction du système nerveux central. L'Association ontarienne pour les troubles d'apprentissage (AOTA, 2001) spécifie que, bien que le terme "troubles d'apprentissage" soit en usage depuis 1962, il n'existe toujours pas de définition universelle de ces problèmes. Les définitions de ce terme auxquelles on se reporte à l'heure actuelle sont tirées de documents de l'Organisation mondiale de la santé sur les déficiences ainsi que de textes législatifs et de politiques portant sur l'éducation, les déficiences, la psychologie, la médecine et les droits de la personne. En outre, des groupes comme les associations pour les troubles d'apprentissage et la Commission mixte nationale sur les troubles d'apprentissage (*National Joint Committee on Learning Disabilities*) ont proposé leurs propres définitions. Quoiqu'elles comportent des similitudes, ces définitions manquent de compatibilité et n'ont pas été rédigées de façon à être facilement comprises et utilisées par les personnes ayant des troubles d'apprentissage et leur famille ni par les membres des professions qui œuvrent à les aider. Cette situation constitue un obstacle important pour les personnes ayant des troubles d'apprentissage. On précise enfin que si les difficultés d'apprentissage peuvent se présenter de manière concomitante avec des handicaps ou des conditions environnementales adverses, elles ne sont pas la résultante directe de ces conditions (Hammil, Leigh, McNutt et Larsen, 1981).

1.1.2 *Les définitions administratives en vigueur au Québec*

Les difficultés d'apprentissage vécues par un élève à l'ordre primaire ou secondaire peuvent être observées dans différentes matières, bien que ces difficultés se retrouvent majoritairement en mathématiques et en français. Avec les années, le ministère de l'Éducation du Québec et les commissions scolaires des différentes régions administratives ont utilisé différents termes pour décrire des degrés variables de difficulté: difficultés légères de l'apprentissage (DLA) et difficultés graves d'apprentissage (DGA).

Le tableau 1 présente la définition des élèves en difficulté d'apprentissage selon le ministère de l'Éducation, telle qu'elle était en vigueur entre 1992 et 2000.

Tableau 1
Définition des élèves en difficulté d'apprentissage
selon le ministère de l'Éducation du Québec (1992-2000)

CATÉGORIES	DÉFINITIONS
Difficultés d'apprentissage	<p>Cette catégorie recouvre des jeunes ayant des difficultés apparemment diverses. Toutes et tous ont cependant les caractéristiques communes suivantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elles et ils ne présentent pas de déficience persistante et significative sur les plans intellectuel, physique ou sensoriel; - Elles et ils éprouvent des difficultés sur le plan des apprentissages scolaire et préscolaire. <p>Les élèves requérant des services éducatifs particuliers en raison de difficultés d'apprentissage sont déclarés dans l'une ou l'autre des sous-catégories ci-bas:</p>
DLA (retard mineur)	<p>L'élève ayant des difficultés légères d'apprentissage est celle ou celui dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématiques, révèle un retard significatif en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire.</p> <p>Un retard de plus d'un an dans l'une ou l'autre de ces matières peut être jugé significatif au primaire. Au secondaire, un retard de plus d'un an dans les deux matières peut être jugé significatif.</p>
DGA	<p>L'élève ayant des difficultés graves d'apprentissage est celle ou celui:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématiques, révèle un retard de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ces matières, en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves de même âge à la commission scolaire (retard scolaire important). - ou dont l'évaluation réalisée par un personnel qualifié, à l'aide notamment d'une observation prolongée, révèle des troubles spécifiques d'apprentissage se manifestant par des retards de développement, en particulier sur le plan des habiletés de communication, suffisamment importants pour provoquer un retard scolaire en l'absence d'intervention appropriée.

Source: Ministère de l'Éducation du Québec (1992a, p. 32-33).

Bédard (1999), apporte une précision quant à l'origine des difficultés graves d'apprentissage. En effet, il suggère que l'origine de ces difficultés ne prend pas toujours racine dans les contenus scolaires, mais également dans des difficultés d'ordre cognitif (difficultés de traitement de l'information: mémoire, raisonnement, résolution de problèmes, etc.). Ces difficultés peuvent être si importantes que les mots "troubles d'apprentissage" sont alors utilisés par certains spécialistes.

L'Association canadienne pour les troubles d'apprentissage définit les troubles d'apprentissage comme étant:

[...] un groupe hétérogène de dysfonctionnements pouvant affecter l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ces dysfonctionnements affectent l'apprentissage chez des personnes qui, par ailleurs, font preuve des habiletés intellectuelles essentielles à la pensée ou au raisonnement. Ainsi, les troubles d'apprentissage sont distincts de la déficience intellectuelle. [...] Les troubles d'apprentissage découlent d'atteintes d'un ou de plusieurs processus touchant la perception, la pensée, la mémorisation ou l'apprentissage. Ces processus incluent entre autres le traitement phonologique, visuo-spatial, le langage, la vitesse de traitement de l'information, la mémoire, l'attention, et les fonctions d'exécution telles que la planification et la prise de décision (Troubles d'apprentissage-Association canadienne, 2002, p. 1).

De son côté, le ministère de l'Éducation fournit une définition du trouble spécifique qui accompagne celle "d'élève ayant des difficultés graves de l'apprentissage". Ainsi le MEQ présente l'expression "troubles spécifiques" comme étant un ensemble hétérogène de difficultés persistantes. Il soutient également que les troubles se manifestent par des difficultés dans un ou plusieurs processus nécessaires au développement, à l'utilisation ou à la compréhension du langage. À cet égard, plusieurs manifestations sont observables tant au niveau des apprentissages prévus dans le programme de français langue maternelle que celui de mathématiques. Des difficultés au niveau de l'habileté à lire, à écrire, à communiquer oralement et au niveau de la conceptualisation ou du raisonnement sont au nombre de ces manifestations. Enfin, on précise qu'ils peuvent consister en des difficultés de nature constitutionnelle, qui sont souvent associées à des formes diffuses de dysfonction neurologique et qui entraînent des déficits majeurs au chapitre de l'attention. Cela se résulte par des difficultés tels la dyslexie, la dysorthographe, des problèmes langagiers importants

et des troubles auditifs centraux (Gouvernement du Québec, 1992a). Nous y reviendrons ultérieurement dans le texte.

Schmidt (2002), nous rappelle qu'au cours de la période 1992-2000, les indicateurs énoncés précédemment ont servi au classement des élèves en vue de l'organisation des services pédagogiques appropriés et l'obtention du financement associé. Nous constatons que, peu importe l'organisme qui présente la définition, plusieurs éléments communs se maintiennent d'une définition à l'autre. En effet, dans l'ensemble, les définitions trouvées dans la documentation scientifique sont assez semblables et se fondent essentiellement sur la présence d'un retard scolaire variant d'une à deux années. Ce retard ne s'expliquerait pas par une déficience intellectuelle, physique, sensorielle ou par une défavorisation culturelle (Goupil, 1997).

1.1.3 *Virage majeur: l'élève "à risque"*

Comme nous l'avons vu précédemment, au Québec, dans la définition de 1992, l'élève en difficulté était identifié en fonction d'un retard de plus ou moins deux ans par rapport aux normes d'apprentissage prescrites par les programmes dans les matières de base et par la comparaison avec le rendement scolaire des pairs du même âge au sein d'une commission scolaire. Ces normes furent au cœur des pratiques d'identification de l'élève en difficulté légère (DLA) ou grave (DGA), sinon présentant des troubles spécifiques dans l'ensemble des écoles québécoises, jusqu'à la réforme de la politique de l'adaptation scolaire en 1999.

Dans la foulée de la Réforme du curriculum en cours au Québec, le ministère de l'Éducation a ajusté les définitions se rapportant aux EHDAA. Ainsi, suite au *Plan d'action en matière d'adaptation scolaire – Prendre le virage du succès* (Gouvernement du Québec, 1999b), le MEQ a décidé de sabrer dans les 31 catégories ou sous-catégories définissant les EHDAA de 1992 à 2000, en les regroupant. Le tableau 2 présente ces nouvelles catégories qui sont réparties comme suit: a) les élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, qui se subdivisent en 2 catégories, soit les élèves "à risque" et "les troubles graves du

comportement” ainsi que b) les élèves handicapés qui se subdivisent à leur tour en trois catégories: la “déficience motrice légère ou organique ou déficience langagière”, la “déficience intellectuelle moyenne à sévère, déficience intellectuelle profonde ou troubles sévères du développement” et la “déficience physique grave”.

Tableau 2
Regroupement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon le ministère de l'Éducation du Québec depuis 2000

A: ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE		
Élèves “à risque”		Troubles graves du comportement
B: ÉLÈVES HANDICAPÉS		
Déficience motrice légère ou organique ou déficience langagière	Déficience intellectuelle moyenne à sévère, déficience intellectuelle profonde ou troubles sévères du développement	Déficience physique grave

Source: Ministère de l'Éducation du Québec (2000, p. 3).

Pour les fins de notre mémoire, nous laisserons de côté les autres catégories d'élèves et nous centrerons notre réflexion sur les élèves “à risque”.

Il est maintenant question d'élève “à risque” présentant un retard d'apprentissage, une déficience intellectuelle légère ou avec des troubles de comportement. Ainsi, un élève qui présente des difficultés légères ou graves de l'apprentissage et/ou des troubles comportementaux, se trouve en principe sous la seule appellation “à risque”. Le tableau 3 regroupe les principaux éléments se rapportant à cette définition.

Tableau 3
Définition des élèves “à risque” selon le ministère de l’Éducation du Québec (2000)

CATÉGORIE	DÉFINITION
Élève à risque	<p>Les élèves “à risque” sont des élèves à qui il faut accorder un soutien parce qu’ils:</p> <ul style="list-style-type: none"> - présentent des difficultés pouvant mener à un échec; - présentent des retards d’apprentissage; - présentent des troubles émotifs; - présentent des troubles du comportement; - présentent un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère.

Le MEQ (2000), précise que :

l’identification de ces élèves aux fins de la déclaration des effectifs scolaires au ministère de l’Éducation n’est plus exigée. De plus, il stipule que l’évaluation des besoins et des capacités de ces élèves demeure nécessaire pour déterminer les services à leur offrir et pour établir le plan d’intervention. Cependant, cette évaluation pourra être davantage orientée vers la recherche des conditions facilitant leur réussite éducative que vers la recherche d’un diagnostic précis aux fins d’admissibilité au financement des services nécessaires. D’ailleurs, le financement alloué pour assurer les services dont ils ont besoin est, depuis plusieurs années, indépendant de cette déclaration. En effet, le financement est normalisé, et le fait de ne plus identifier ces élèves ne se traduit pas par une diminution des ressources et des services auxquels ils ont droit (p. 5).

Ni par une augmentation des ressources humaines et financières consenties, d’ailleurs.

Cette définition unique nous porte toutefois à réagir, car si les qualificatifs de difficulté “légère” et “grave” ou “spécifique” ne font plus partie de la nomenclature, quels services spécifiques seront accordés à ces élèves diagnostiqués comme ayant des difficultés particulières? Comme le mentionne Debeurme (2002), l’identification de ces élèves sous l’appellation “à risque” nous semble trop large, sinon vague, puisqu’elle « s’appuie sur les progrès ou l’absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l’école en regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification » (Gouvernement du Québec, 2000, p. 5). Également, depuis l’implantation du nouveau curriculum au primaire

(Gouvernement du Québec, 2001a), les pratiques évaluatives sont plutôt vagues et éclatées à cet ordre d'enseignement (Déniger, 2002; Déniger et Canisius, 2004; Gouvernement du Québec, 2001b). De plus, étant donné que les définitions ministérielles semblent trop larges et vagues, nous questionnons la validité et la fidélité qui sont associées aux balises qu'utilisent les intervenants du milieu scolaire afin de cibler ces élèves dits "à risque".

Nous avons vu que le concept de "difficultés d'apprentissage" est relativement récent. Pour parler du même phénomène, on utilisait, et utilisons encore, des expressions comme troubles d'apprentissage, dyslexie, mauvais lecteur, etc. Ces appellations diverses nous montrent à quel point il est difficile de trouver consensus sur une définition, et encore plus de chercher la ou les causes exactes de la constellation de problèmes constatés (Brunet, 1999b; Goupil, 1997; Schmidt, 2002).

Pour nous, l'appellation "difficultés d'apprentissage" s'applique simplement aux élèves ayant des difficultés diverses, qu'on ne peut expliquer par une déficience intellectuelle, physique ou sensorielle. Ces difficultés peuvent se retrouver au niveau des différentes dimensions de l'apprentissage de la langue maternelle (français ou anglais au Québec) ou encore de celles des mathématiques. Naturellement, ces différentes explications ont évolué avec le temps et vont sûrement encore évoluer dans les années à venir. Avant de donner un aperçu des différentes façons de composer avec les élèves en difficulté d'apprentissage, nous allons faire un retour sur les origines des services offerts aux EHDAA ainsi que les courants de pensées associées aux différentes périodes.

2. L'HISTORIQUE DES SERVICES OFFERTS AUX EHDAA

Carrier (1993), présente bien l'évolution des services fournis aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à l'école. Dans l'histoire des services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage au Québec, la parution du rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1964) marque un tournant décisif. En effet, on y reconnaît officiellement pour la première fois le droit à l'instruction et à l'égalité des chances pour les élèves en difficulté.

Jusqu'en 1960, il n'existait pas d'intervention systématique pour ces élèves au Québec. Les années 1960 sont caractérisées par de nombreux changements: les universités dispensent une formation répondant à ce besoin dans le cadre des programmes de formation à l'enseignement, qu'elles prennent en charge après la fermeture des écoles normales en 1970, et leur intégration dans les facultés et départements des sciences de l'éducation constituées en conséquence. La formation en orthopédagogie naît officiellement en 1967 à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et, dans les années qui suivent, l'Université de Sherbrooke lui fait une place importante (Leblanc, 2003). Par la suite, les constituantes de l'Université du Québec ont instauré des programmes de baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire (Horth, 2000).

Aux États-Unis, au cours des années 1970-1980, on constate la naissance d'un mouvement en faveur de l'intégration des élèves qui ont des difficultés d'adaptation sociale ou scolaire dans les classes ordinaires. Ainsi, vers la fin des années 1970, sous l'impulsion du mouvement américain, dit de *mainstreaming*, paraît le rapport Copex (Gouvernement du Québec, 1976) qui constate l'augmentation du nombre d'élèves dits "en difficulté" et critique l'approche médicale utilisée comme modèle pour classer les élèves et pour déterminer les services à leur donner (Boutin et Bessette, 2001). Les principaux auteurs de ce rapport en viennent à démontrer que, d'après les données nord-américaines disponibles, les élèves qui entrent dans la voie des "services spéciaux" n'en sortent que très rarement. Les auteurs s'inspirent donc des travaux américains et recommandent l'organisation des services selon une logique de "système en cascade"⁷ où l'élève est intégré dans une organisation scolaire la plus normale possible. Les services spécialisés ne sont offerts que si on ne peut faire autrement. Dans les prochains paragraphes, des précisions seront apportées au lecteur quant à ce système et ses fondements.

⁷ Le modèle est présenté en p. 17 de ce document.

2.1 L'intégration ou *mainstreaming*

Vers les années 1990, on a observé un mouvement d'intégration scolaire qui mettait l'accent sur un système intégré d'éducation où tous les élèves pourraient recevoir une éducation appropriée (Andrews et Lupart, 2000; Lupart, 1998). En adoptant une plateforme axée sur les droits des minorités, ses partisans soutenaient que les écoles devaient modifier l'enseignement en classe et les services éducatifs offerts pour répondre aux besoins variés de tous les élèves. Il fallait éliminer ou atténuer les obstacles à l'apprentissage auxquels se heurtait tout élève de manière à lui permettre d'apprendre et de s'épanouir. Malheureusement, le changement a suscité une méfiance et des malentendus suffisants pour que la plupart des systèmes scolaires soient paralysés dans une lutte entre les services réguliers et les services complémentaires⁸. L'obtention du financement et des ressources était au cœur de ce litige entre ces deux instances. Ainsi, les administrations ont profité de l'occasion pour commencer à fermer systématiquement les classes d'adaptation scolaire, que nous considérons ici équivaloir aux classes spéciales en général, sous prétexte de promouvoir l'intégration scolaire.

Le paradoxe ultime était que la philosophie d'intégration dont les commissions et conseils scolaires faisaient la promotion était en contradiction directe avec la pratique réelle dans les écoles québécoises. Un nombre croissant d'élèves étaient identifiés comme ayant besoin d'une éducation adaptée, tandis que les intervenants du milieu scolaire des classes ordinaires toléraient moins la diversité des élèves dans leurs classes. Ainsi, selon les registres du ministère de l'Éducation de l'Alberta, les données de 1989 et 1992 ne font plus état de classes d'adaptation scolaire, mais le nombre d'élèves identifiés comme ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage a continué d'augmenter, passant de 23 701 en 1979 à 36 727 en 1989 pour atteindre un nombre record de 51 711 en 1992. Au cours de la même période, le nombre de catégories de "besoins spéciaux" est passé de 15 à 20 (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1992).

⁸ Services complémentaires: services offerts par les spécialistes de l'adaptation scolaire, tels les orthopédagogues et les intervenants de l'adaptation sociale, les psychologues, les psychoéducateurs et psychoéducatrices.

Le principe de normalisation a une grande influence sur les orientations par rapport à l'intégration scolaire. Aux États-Unis, en 1975, il y a la promulgation de la loi 94-142, *The Education for all Handicapped Children Act*. Selon Goupil (1997), cette loi stipule que les élèves devront être scolarisés dans le cadre le plus normal possible. Parallèlement au mouvement américain en faveur de l'intégration, en 1976, le rapport Copex propose une formule normalisante pour l'organisation des mesures spéciales: le système en cascade. Ce système doit privilégier le maintien de l'élève dans la classe ordinaire ou son retour le plus rapide possible vers cette dernière. Le système comporte une grande diversité de mesures, graduées en fonction des besoins de l'élève, mais dans une perspective de normalisation. La cascade comprend les huit niveaux que voici:

1. Classe ordinaire avec l'enseignant, premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures de l'élève;
2. Classe ordinaire avec service ressource à l'enseignant;
3. Classe ordinaire avec service ressource à l'enseignant et à l'enfant;
4. Classe ordinaire avec participation de l'élève à une classe ressource;
5. Classe spéciale dans l'école ordinaire avec participation aux activités générales de l'école;
6. École spéciale;
7. Enseignement à domicile;
8. Enseignement en centre d'accueil ou en centre hospitalier.

Selon Horth (2000), le moyen privilégié qui correspond au principe de normalisation est le *mainstreaming* (courant principal). Le *mainstreaming* est traduit en français par le terme "intégration". Doré, Wagner et Brunet (1996), précisent que l'intégration signifie que les populations cibles seront desservies selon des modalités qui, tout en étant adaptées à leurs besoins, se rapprocheront le plus possible de la norme. Contrairement à ce que préconise l'intégration, dans le système en cascade les déplacements d'élèves sont pratiquement inexistants. Les élèves qui reçoivent des services ségrégués accèdent très rarement à des services moins ségrégués ou, ultimement, à la classe ordinaire (Lusthaus et Lusthaus In Doré, Wagner et Brunet, 1996).

2.2 Le concept d'inclusion

Le concept d'intégration ou de *mainstreaming* n'est pas sans lacunes. En effet, Horth (2000) fait mention que l'intégration a pour effet de mettre à part un trop grand nombre d'élèves en difficulté. En conséquence, un nouveau concept est apparu: l'inclusion. Stainback, Stainback et Moravec (1992), définissent ainsi l'inclusion:

- Le concept d'inclusion reflète plus clairement et précisément ce qui est requis: tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur école, et non pas seulement placés dans le cadre scolaire normal (*mainstream*);
- Le terme intégration est abandonné puisqu'il implique que le but est de réinsérer un élève ou un groupe d'élèves dans le cadre normal (*mainstream*) de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu. L'inclusion, pour sa part, vise dès le départ à ne laisser personne à l'extérieur de l'enseignement ordinaire [...];
- Les écoles inclusives mettent l'accent sur la façon de construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence;
- Enfin, il y a un changement de perspective, car on ne cherche plus à aider seulement les élèves éprouvant des difficultés, on tente plutôt de tenir compte des besoins de soutien de chaque membre de l'école (le personnel et tous les élèves) afin qu'ils réussissent dans le cadre normal des activités éducatives.

Certaines politiques en adaptation scolaire portent sur l'inclusion en classe ordinaire de la plupart des élèves, en excluant les élèves gravement "handicapés", tandis que d'autres politiques prennent plutôt parti pour l'inclusion de tous les élèves, d'où l'expression "inclusion totale" (*full inclusion*).

Bender, Vail et Scott (1995), spécifient que les concepts de *mainstreaming* et d'inclusion ne devraient pas être vus comme des synonymes. Le *mainstreaming* réfère typiquement au placement de l'élève en difficulté dans la classe régulière en plus de continuer de recevoir de l'aide spécialisée en petit groupe (dénombrement flottant avec

l'orthopédagogue). Ils définissent également l'inclusion comme étant généralement la fin de l'enseignement spécialisé en dehors de la classe pour tous les élèves. Dans la plupart des articles scientifiques que nous avons consultés, le terme "inclusion" est utilisé de la manière suivante: c'est le fait de placer les élèves en difficulté en tout temps dans une classe régulière avec le support approprié en éducation spécialisée. Bélanger (2004), ajoute que l'inclusion scolaire se situe dans l'école de quartier de l'enfant, peu importe ses difficultés.

Enfin, nous constatons que l'intégration et l'inclusion scolaire ne sont pas synonymes sur tous les points. En effet, contrairement à l'inclusion scolaire, l'appellation "intégration" comprend une variété de modalités de placement au Québec (Bélanger, 2004). Par exemple, une de ces modalités consiste dans la présence d'une classe spéciale dans une école ordinaire. Une autre forme d'intégration consiste à intégrer des élèves dans une classe ordinaire avec l'obtention d'un soutien pédagogique à l'extérieur de la classe. Il y a enfin l'intégration totale de l'élève lorsque celui-ci reçoit du soutien et passe tout son temps en classe ordinaire. C'est cette forme d'intégration qui correspond à l'inclusion scolaire.

Ainsi, l'intégration au sens large du terme est l'établissement d'un contact entre un élève ayant des difficultés et un élève dit "ordinaire" dans un contexte scolaire.

L'intégration totale est donc la seule modalité qui correspond à l'inclusion scolaire.

2.3 Les modèles privilégiés

En adaptation scolaire, il y a de nombreux modèles d'intervention évaluative qui coexistent, qu'ils soient de nature didactique ou orthodidactique. À toutes fins utiles, il y en a autant que la documentation scientifique nous présente de paradigmes théoriques. Ruel (1993), précise que chacun de ces modèles se particularise par ses caractéristiques propres qui sont définies par la théorie dont s'inspire ce modèle. De plus, chacun s'élabore à partir d'un ensemble de concepts, de postulats et d'hypothèses d'une théorie donnée. C'est à ce construit théorique que se réfère le praticien (ou le chercheur) pour guider son observation des faits, contrôler l'interprétation des constats et planifier les interventions appropriées.

Nous présentons donc les modèles d'intervention évaluative qui ont été privilégiés au Québec en ce qui a trait aux difficultés d'apprentissage.

2.3.1 *Le modèle médical ou médico-pédagogique*

Le rapport Copex (1976) signale que l'entrée dans le système d'éducation spéciale est le plus souvent basée sur un régime d'évaluation qui tend à s'appuyer sur un diagnostic d'inspiration médico-psychiatrique. Comme dans l'approche médicale, on identifie des difficultés ou des handicaps (à l'instar des maladies), on recherche les causes du malaise diagnostiqué et on s'efforce d'appliquer un traitement et de favoriser une guérison. La catégorisation est liée au courant médical. Le système de classification utilisé s'inspire d'une tradition médico-psychiatrique de nature nosologique⁹ et se situe dans la ligne d'une approche de type clinique. De plus, ce système de classification insiste sur les déficiences et les incapacités des personnes plutôt que sur leurs compétences, aptitudes, capacités et besoins. Le modèle médical et la catégorisation des personnes contribuent au maintien d'une structure ségrégative pour les élèves handicapés et les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Horth, 2000; Goupil, 1997).

Ruel (1993), présente quatre modèles à référence psychopédagogique qui ont été ou sont encore utilisés en milieu scolaire, et qui demeurent objet de discussions et de recherches. Voici ces quatre modèles:

1. Étiosymptomatique (médicopsychologique)
2. Diagnosticodidactique (*diagnostic-prescriptive teaching*)
3. Diagnosticocorrectifs (*diagnostic-remedial model*)
 - a. inférentiel ou corrélationnel (*ability training model*)
 - b. psychopédagogique différentiel (évaluation-intervention)
4. Analyse de tâche (*task-analysis model*)

⁹ Nosologie: branche de la médecine qui traite de la classification, de la définition et de l'étude des caractères distinctifs des maladies. Grand dictionnaire terminologique: <<http://www.granddictionnaire.com>>.

Pour les fins de notre mémoire, nous présentons seulement le modèle étiosymptomatique, qui, selon nous, est utile à la compréhension du modèle médicopsychologique.

2.3.2 *Le modèle étiosymptomatique*

Le modèle étiosymptomatique, dénommé aussi médicopsychologique¹⁰, se rattache directement au mode d'approche étiologique, dont il est l'application en milieu scolaire. Deux concepts sous-tendent ce modèle: celui de la cause et celui de symptôme. Le symptôme se traduit dans un comportement qui manifeste l'action d'un agent, identifié comme cause. C'est la relation causalité-effet dont il est question. Les caractéristiques de ce modèle sont au nombre de trois. La première concerne le champ d'observation et d'action de l'intervenant. Celui-ci, quelle que soit sa spécialité (médecin, psychologue, orthopédagogue ou autre), centre son attention sur la personne, indépendamment d'autres facteurs éventuels comme certaines particularités du milieu social et écologique. L'intervenant recherche en l'individu la source (cause) de son trouble, de ses difficultés.

Une deuxième caractéristique se dégage de ce qui précède. La cible d'observation et d'action corrective (thérapeutique) se traduit par le problème (maladie) que vit le sujet, sans considération des aspects sains, des forces du sujet. L'accent est donc mis sur les faiblesses physiques ou psychologiques de la personne. L'attention se fixe ainsi sur les indices (symptômes) anormaux – qu'il faut éliminer – délaissant les fonctions normales.

Une autre caractéristique met en évidence l'objectif vers lequel tend l'intervenant. Toute son action (évaluation du trouble, interprétation des constats et intervention corrective) s'effectue en vue d'éliminer le trouble, l'anormalité. Un postulat sous-tend que si la cause est éliminée, l'individu en sera par la suite immunisé, et ce, indépendamment du contexte d'émergence du problème. Ainsi, on situe la personne sur un continuum d'anormalité-normalité. L'objectif de ce modèle est de la faire passer de l'un à l'autre.

¹⁰ Renvoie également au modèle européen dit médico-pédagogique.

La classification et l'étiquetage des individus caractérisent aussi ce modèle. En cohérence avec les caractéristiques précédemment identifiées, classification et étiquetage sont élaborés en termes négatifs, en référence aux déficiences ou anormalités reconnues. Ainsi en est-il des divers niveaux de déficience mentale (déficient léger, moyen, profond), des différents types de troubles d'apprentissage (perceptuel, psychomoteur, léger, grave, etc.).

Ruel (1993), soutient qu'une première critique concerne les tentatives d'adaptation du modèle médical à la psychologie et à la pédagogie dans leur démarche d'évaluation et de traitement des difficultés d'apprentissage. Une telle transposition en éducation des fondements biologiques des théories neurologiques s'est avérée une source de mésinterprétation des phénomènes psychologiques. Ainsi, le modèle rattache toute difficulté en lecture ou tout comportement caractéristique de l'hyperactivité ou du déficit d'attention, par exemple à des lésions cérébrales, alors que dans les faits plusieurs élèves présentent ces problèmes sans pour autant être atteints d'une blessure quelconque au cerveau, ou inversement. De là sont nées – pour diminuer l'impact pratique du postulat sous-jacent à cette mésinterprétation des problèmes – les expressions mitigées de “lésion cérébrale minime” et de “dysfonctionnement cérébral minime”. D'autre part, en raison de ses origines médicales, le modèle conduit l'intervenant à considérer comme anormale ou pathologique toute déviation du comportement ou toute difficulté d'apprentissage. Il en résulte un manque d'évaluation différentielle relative aux sources (causes ou facteurs) des problèmes que présente l'enfant.

2.3.3 *Le Minimal Brain Damage ou Minimal Brain Dysfontion*

Au cours des années, plusieurs théories ont tenté de prouver la corrélation entre les lésions au cerveau et les difficultés d'apprentissage. En effet, les recherches ont échoué à confirmer l'hypothèse de la relation entre trouble bioneurologique et difficulté d'apprentissage. Il en est résulté un jugement différencié et nuancé: une chose est d'affirmer que des enfants atteints de lésions cérébrales peuvent avoir des difficultés

d'apprentissage, autre chose est de prétendre que tout enfant qui éprouve des difficultés d'apprentissage souffre de dommages au cerveau (Ruel, 1993).

Suite au constat présenté précédemment, Ruel décrit bien les concepts inhérents à cette scission:

De cette nouvelle assertion, deux nouveaux concepts se sont dégagés pour atténuer l'ampleur de la référence aux lésions cérébrales (*Brain Damage*). Le premier, lésion cérébrale minime (*Minimal Brain Damage*), maintient en l'atténuant cependant, l'origine lésionnelle des difficultés d'apprentissage. Le deuxième concept, dysfonctionnement cérébral minime (*MBD: Minimal Brain Dysfonction*), fut proposé en 1962 par l'*Oxford International Study Group on Child Neurology* en substitution au premier concept; par ce deuxième concept, on reconnaît l'origine cérébrale des difficultés d'apprentissage sans retenir, toutefois, le postulat lésionnel (1993, p. 23).

De nombreux chercheurs (Larose, Ratté, Terrisse et Séguin, 2003; Larose, Ratté, Séguin et Kalubi, 2003; Goupil, 1997; Ruel, 1993; Gaddes, 1980) considèrent l'approche médicopsychologique réductionniste car elle limite l'attention et les efforts des intervenants aux seuls troubles observés chez l'individu sans porter considération à ses fonctions normales. Il en résulte qu'est défini comme normal l'individu qui ne présente pas de symptômes anormaux. Cette approche est, entre autres, contraire à la logique paradigmatique de la réforme dans le cadre de laquelle toute intervention éducative se fonde sur l'identification, la reconnaissance et la mise en œuvre des compétences des apprenants.

2.4 Les artisans de l'adaptation scolaire et leur statut¹¹

Outre le titulaire de classe, plusieurs intervenants peuvent aider l'élève en difficulté d'apprentissage ou de socialisation, comme le psychologue et le travailleur social. Toutefois, lorsqu'il est question de difficultés d'apprentissage, c'est l'orthopédagogue qui est le plus souvent appelé à intervenir directement (Goupil, 1997; Association des orthopédagogues du Québec, 2003; Leblanc, 2003). Selon le modèle privilégié, un enseignant spécialiste en adaptation scolaire peut agir au même titre qu'un orthopédagogue.

2.4.1 *Les alternatives proposées: du modèle clinique à la normalisation*

Conformément au modèle en cascade (Comité provincial de l'enfance inadaptée, 1976), les services aux élèves en difficulté d'apprentissage peuvent être offerts selon différentes formules, qu'elles soient ponctuelles ou permanentes: des services avant que l'élève ne soit diagnostiqué (s'il l'est...), un service de consultation pour l'enseignant, une intervention directe dans la classe ordinaire, le dénombrement flottant, la classe-ressource, etc. Toutes ces mesures représentaient – et représentent encore dans certains cas – des moyens utilisés afin d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage à réussir dans le cadre le plus normal possible. Plusieurs de ces mesures sont utilisées dans une perspective de “prévention du risque”.

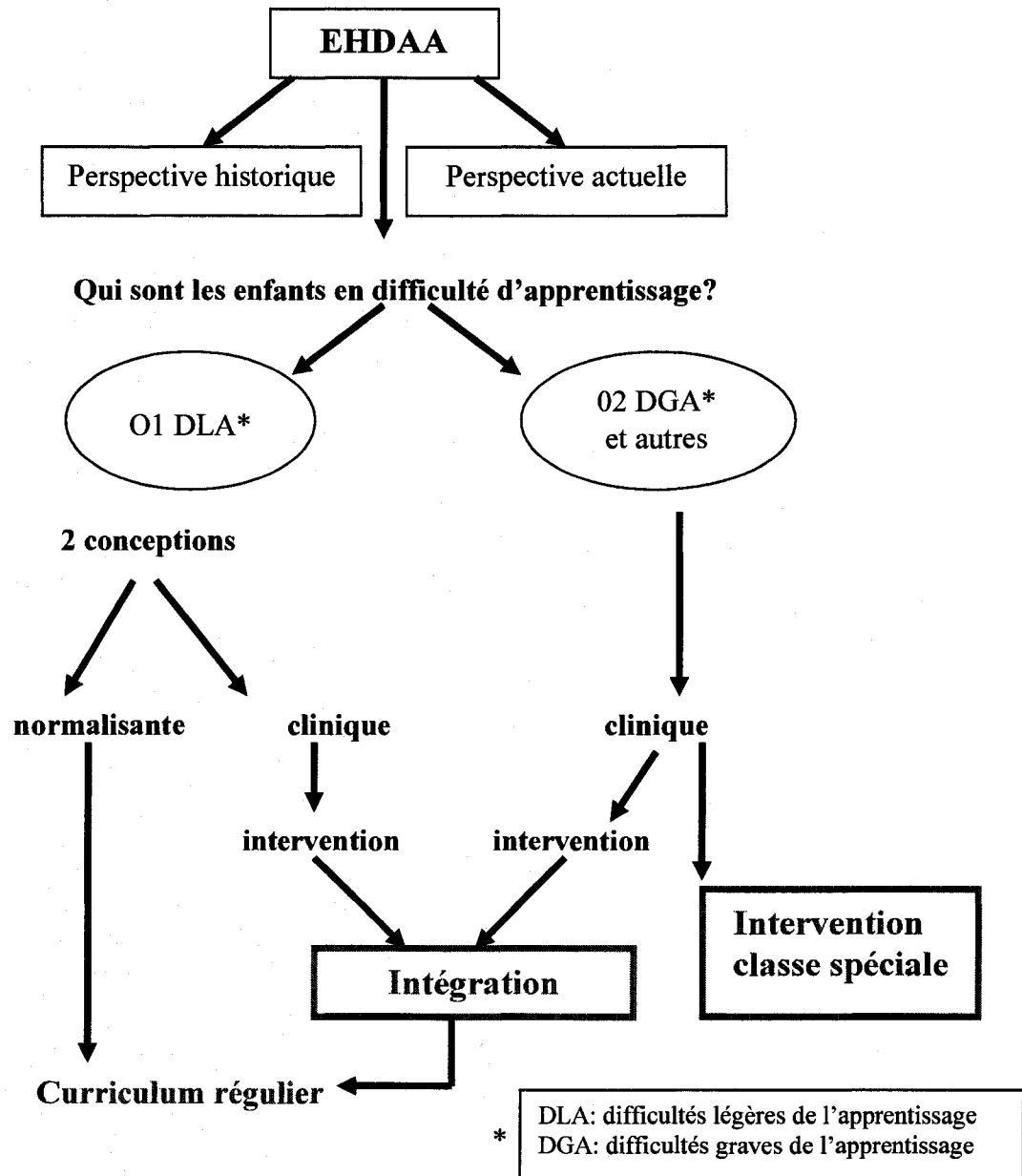
Lorsque nous faisons référence à la notion de ponctualité, nous laissons entendre que l'intervention orthopédagogique se réalise sur une période de quelques mois, soit sous forme de dénombrement flottant ou d'intervention ponctuelle dans la classe. Ce n'est pas le cas pour le cheminement particulier, la classe-ressource. Cette pratique implique le placement des élèves dans des classes spéciales, autonomes et réservées aux élèves présentant des profils de retard d'apprentissage. Ce groupement est souvent formé des élèves ayant une cote 02 et/ou suivantes (DGA, TC, déficience, etc.). Ainsi, l'élève est placé dans une voie de cheminement scolaire spécifique dans une perspective de longue

¹¹ Ces artisans sont les orthopédagogues, les enseignants en adaptation scolaire ainsi que les psychoéducateurs.

durée... Une voie que ces élèves ne peuvent quitter que très rarement. La figure 1 schématise les trajectoires que peuvent suivre les élèves EHDAA (élèves en difficulté d'apprentissage seulement) selon les conceptions du milieu scolaire.

Figure 1

***Schématisation des trajectoires que peuvent suivre les élèves EHDAA
(élèves en difficulté d'apprentissage seulement)
selon les conceptions du milieu scolaire de 1992-2000***



Voyons maintenant les changements des pratiques orthopédagogiques qui sont apparus au cours des années. Afin d'aider le lecteur à suivre ces nombreux changements, un tableau récapitulatif (cf. tableau 4) sera présenté à la suite de cette section.

L'implantation de l'orthopédagogie se caractérise par l'existence de deux modèles de la profession: un modèle psychomédical – que nous avons vu à la section précédente, mis de l'avant par certains universitaires ainsi que par les orthopédagogues à la recherche d'un statut professionnel – et un modèle pédagogique dans lequel les orthopédagogues sont vus d'abord et avant tout comme des enseignants (Horth, 2000).

Selon l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ, 2003), la dimension clinique caractérisait la pratique professionnelle durant les années 1970. Celle-ci était grandement influencée par les travaux issus du courant instrumental, lequel s'appuyait sur les recherches établissant des liens entre certains troubles instrumentaux – notamment la latéralité, la structuration spatiale et la discrimination visuelle, pour n'en nommer que quelques-uns – et les troubles d'apprentissage.

Le courant pédagogique a également marqué la pratique orthopédagogique. Ce courant s'intéressait principalement aux manifestations des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Ce faisant, au cours de cette période l'orthopédagogue tournait son attention de façon déterminante vers l'évaluation des fonctions instrumentales et des comportements de surface en lecture et en écriture. Dans le cas où un déficit instrumental était observé, l'intervention orthopédagogique visait principalement à favoriser le développement de la fonction déficitaire et parfois à corriger également les comportements dysfonctionnels en lecture et en écriture.

L'ADOQ (2003), stipule que durant les années 80, le courant instrumental a perdu de son intérêt au profit du courant pédagogique, sous l'influence des conclusions de recherches discréditant la relation causale postulée entre les facteurs instrumentaux et les difficultés d'apprentissage. Si l'évaluation des difficultés d'apprentissage faisait toujours

partie intégrante de la tâche, une place plus importante était accordée à l'intervention rééducative à caractère pédagogique centrée sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Horth (2000), précise que l'intégration des élèves handicapés et des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage provoqua, au cours des années 80, la disqualification du modèle psychomédical.

Au cours des années 90, l'ADOQ tend à privilégier à nouveau le modèle psychomédical. La pratique orthopédagogique s'en est trouvée encore une fois modifiée: l'intervention occupait la majeure partie, sinon la totalité de la tâche. C'est également durant cette période que les interventions orthopédagogiques en milieu scolaire, initialement réalisées hors classe, ont été intégrées aux activités ordinaires de la classe. Si cette formule s'est avérée efficace pour certains élèves, d'autres, les plus en difficulté, ne semblent guère en avoir bénéficié (Saint-Laurent, Giasson, Simard, Dionne et Royer, 1995).

Bien que le système en cascade ait eu pour objectif d'offrir des services aux élèves dans l'organisation scolaire la plus normale possible, l'usage de ces premiers échelons n'a toutefois pas été généralisé dans les commissions scolaires. En effet, il est possible de constater que la plus grande partie des services en orthopédagogie se donnent à l'extérieur des classes sous forme de dénombrement flottant. Il s'agit ici d'une forme d'aide apportée par les orthopédagogues, la rééducation, qui consiste à aller chercher quelques élèves de la classe, les faibles ou ceux ayant été diagnostiqués en difficulté d'apprentissage, selon un horaire déterminé de concert avec la direction, l'enseignant et l'orthopédagogue. (Goupil et Comeau, 1993).

Tableau 4***Tableau récapitulatif des pratiques orthopédagogiques au primaire***

CATÉGORIES	DÉFINITIONS
Dénombrement flottant	Le dénombrement flottant regroupe les services donnés à l'extérieur de la classe ordinaire, par groupes incluant un nombre variable d'élèves et pour des périodes déterminées en fonction des besoins des élèves et des ressources disponibles: "La technique du dénombrement flottant consiste à dispenser des mesures orthopédagogiques appropriées (rééducation) pendant un certain nombre d'heures ou de périodes/semaine à des élèves inscrits dans des classes ou groupes réguliers, mais présentant des difficultés d'apprentissage légères ou graves" (Ministère de l'Éducation, <i>in</i> Archambault, 1992, p. 111).
Classe-ressource	Au Québec, plusieurs intervenants désignent sous le vocable "classe ressource" un local où les enfants se rendent pour la plupart des périodes de français et/ou de mathématiques. ² L'enseignement est dispensé par l'orthopédagogue. Les élèves fréquentent, le reste du temps, la classe ordinaire (Goupil et Fillion, 1995).
Intervention directe en classe	L'orthopédagogue intervient ici en classe régulière auprès des élèves identifiés en besoin. Il peut également agir à titre de support à l'enseignant.

2.4.2 Les critiques associées aux alternatives proposées

Les alternatives proposées afin d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage ont essuyé plusieurs critiques au cours des années. En effet, plusieurs termes généraux et façons de faire ont été vivement critiqués et ont amené les instances ministérielles à se pencher sur la question.

Ainsi, en 1990, une vaste consultation sur la politique de l'adaptation scolaire est effectuée auprès des commissions scolaires (Gouvernement du Québec, 1994). Il en résulte que l'expression "le cadre scolaire le plus normal possible" porte à confusion. Cette expression, qui a été proposée par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1978), demande certaines précisions. S'agit-il de l'école ou de la classe ordinaire? De plus, le manque de ressources monétaires des commissions scolaires affecte plusieurs domaines essentiels en ce qui a trait aux élèves EHDA. Ainsi, la formation continue des intervenants scolaires, le matériel d'évaluation à des fins diagnostiques, le matériel

d'appoint servant à un enseignement plus spécialisé ainsi que le manque de savoir-faire des intervenants sont au nombre des lacunes qui affectent le parcours scolaire des élèves EHDA.

La réforme du curriculum de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, amorcée officiellement depuis l'automne 2000, promet de nombreuses ressources qui devraient aider les enseignants dans leur tâche, surtout en ce qui a trait aux élèves en difficulté d'apprentissage qui sont intégrés. Comme on le spécifie dans le plan d'action pour l'adaptation scolaire (Gouvernement du Québec, 1999b), le gouvernement s'engage à plusieurs niveaux: il fait part d'une augmentation du personnel chargé du soutien de l'enseignant et de l'élève. De plus, il retiendra comme cible d'action prioritaire dans le développement de la recherche en adaptation scolaire, l'acquisition de connaissances au regard des facteurs de réussite et des interventions à privilégier pour mieux répondre aux besoins des élèves "à risque". Un dernier engagement ministériel nous intéresse. C'est le cadre de référence produit par le MEQ qui servira à guider les interventions des intervenants scolaires auprès des élèves "à risque", particulièrement pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Depuis 2003, ce cadre de référence est publié (Gouvernement du Québec, 2003b). Malheureusement, depuis ces promesses, peu de ressources ont été consacrées par le MEQ. Il reste à voir ce que les enseignants en feront....

Bien que cela ne soit pas un point essentiel pour notre mémoire, nous désirons présenter notre questionnement quant aux orientations du Ministère en lien avec les élèves en difficulté... ou plutôt, "à risque"... Lorsque nous lisons que la définition d'élève "à risque" qui est proposée par le Ministère sous-tend une approche globale visant à favoriser la prévention et que, pour ces élèves, l'identification nominale n'est plus exigée, c'est-à-dire qu'il n'y a plus d'évaluation proprement dite, nous questionnons vivement cette façon de faire. De plus, le Ministère soutient que cette approche a pour but de permettre au personnel scolaire de consacrer la majorité de son temps à l'intervention éducative auprès des jeunes.

Notre questionnement repose sur une seule question: Comment peut-on intervenir efficacement, en pédagogie différenciée (comme le prône le MEQ), sans explorer systématiquement les différences? De plus, si nous pouvons illustrer ce questionnement en le transposant dans le milieu hospitalier, ce serait l'équivalent d'un système de santé qui imposerait en quelque sorte aux médecins d'intervenir sans poser de diagnostic (Daganaud, 2001).

D'un autre côté, il est inutile de perdre son temps en évaluations parce que, de toute façon, le nombre d'élèves "à risque" subventionnés est déjà décrété pour chaque commission scolaire et que le MEQ a lui-même décidé qu'il ne veut pas en connaître le nombre! En effet, comme le précise le MEQ

[...] l'évaluation des besoins et des capacités de ces élèves demeure nécessaire pour déterminer les services à leur offrir et pour établir le plan d'intervention. Cependant, cette évaluation pourra être davantage orientée vers la recherche des conditions facilitant leur réussite éducative que vers la recherche d'un diagnostic précis aux fins d'admissibilité au financement des services nécessaires. D'ailleurs, le financement alloué pour assurer les services dont ils ont besoin est, depuis plusieurs années, indépendant de cette déclaration. En effet, le financement est normalisé, et le fait de ne plus identifier ces élèves ne se traduit pas par une diminution des ressources et des services auxquels ils ont droit (Gouvernement du Québec, 2000, p. 5).

Il est vrai qu'on ne parle pas de diminution de ressources en fonction du nombre d'élèves estimés par le MEQ. Nous pourrions parler d'un manque de ressources si les élèves étaient identifiés, non pas selon les normes statistiques, mais suite à un réel dénombrement dans tous les milieux.

3. LES MESURES PROPÉDEUTIQUES OU CORRECTIVES

Avant l'implantation de la Réforme du curriculum au primaire, on utilisait couramment la pratique du redoublement pour venir en aide aux élèves qui présentaient des difficultés d'apprentissage ou un retard scolaire (Goupil, 1997; Pouliot et Potvin, 2003). Le terme "redoublement" est utilisé lorsque des enfants sont scolarisés dans une classe du même niveau que l'année précédente et qu'ils y sont instruits selon le même programme et

avec le même matériel scolaire¹². On utilise également ce terme lorsque les élèves sont scolarisés dans une classe du même niveau que l'année précédente mais que les méthodes, le matériel ou le programme scolaire diffèrent (Goupil, 1997; Garves, 1990). Le but de cette partie de notre problématique est de dresser un portrait rapide de cette pratique controversée en tenant compte de plusieurs aspects importants.

3.1 Le redoublement: avantage ou problème supplémentaire?

Il est intéressant de constater qu'un lien étroit existe entre les élèves en difficulté et le redoublement¹³. L'objectif prétendu du redoublement est de remédier à l'échec scolaire ou à l'immaturation sociale (Jimerson, Carlson, Robert, Egeland et Stroufe, 1997). Sans nous attarder sur ce sujet, nous présentons un survol rapide de cette problématique au lecteur.

3.1.1 *Le redoublement dans la mire des chercheurs*

Au début des années 1990, le milieu de l'éducation lançait un cri d'alarme face au nombre trop élevé d'abandons scolaires. Les risques d'abandon scolaire au secondaire seraient intimement liés au retard scolaire accumulé lors des études primaires. Pour favoriser la réussite du plus grand nombre, plusieurs mesures sont alors proposées à l'intérieur d'un plan d'action sur la réussite éducative (Gouvernement du Québec, 1992b).

Cette préoccupation est renforcée par les résultats de recherches, tant européennes qu'américaines et canadiennes, qui arrivent à des conclusions semblables: « Le redoublement n'entraîne pas des effets positifs, n'est pas aussi efficace qu'on le souhaiterait et même peut avoir, selon plusieurs auteurs, des effets indésirables » (Crahay, 1996; Crahay, 2000; Crahay, 2004a; Crahay, 2004b; Draelants, 2008; Gouvernement du Québec, 1994).

¹² Par matériel scolaire, nous entendons le matériel didactique tout autant que l'ensemble des dispositifs de nature pédagogique ou didactique auxquels les enseignants peuvent recourir pour soutenir leur enseignement ainsi que les démarches d'apprentissages suggérées.

¹³ Le nouveau Petit Robert (1993) définit le redoublement comme étant "l'action de redoubler" et le verbe redoubler, par "recommencer, accomplir une nouvelle année de scolarité". Il s'agit de l'acception reconnue dans les milieux scolaires.

Perrenoud (1996) nous rappelle que le bien-fondé du redoublement est périodiquement discuté dans les systèmes scolaires qui les pratiquent encore. En effet, chaque fois que le débat reprend, on tend à se centrer trop souvent sur les symptômes plutôt que sur les causes profondes. L'exemple genevois cité par cet auteur le confirme bien. En effet, il précise qu'au cours des années 1960, les travaux de plusieurs chercheurs, tant au service de la recherche pédagogique que ceux du service de la recherche sociologique, ont attiré l'attention sur l'importance du retard scolaire dans l'enseignement primaire genevois. Cette prise de conscience a suscité une baisse sensible des taux de redoublement et donné le coup d'envoi d'une politique plus active de lutte contre le redoublement, qui a conduit au développement du soutien pédagogique et à de premières expériences de différenciation de l'enseignement. La Genève pédagogique s'est alors installée dans la douce illusion qu'elle luttait efficacement contre l'inégalité devant l'école.

Or, toujours selon Perrenoud en 1993, une étude des taux de redoublement, réalisée par Walo Hutmacher (1993), montrait qu'il tendait globalement à croître à nouveau et que les écarts se creusaient entre favorisés et défavorisés. Ce constat a suscité un vaste débat, qui n'est pas clos et qui a notamment donné lieu à un forum réunissant plusieurs centaines d'enseignants et de cadres de l'école primaire. Un an plus tard, une rénovation de l'enseignement primaire a été mise en chantier, dans le sens d'une réorganisation en cycles d'apprentissage, donc à terme, d'une suppression du redoublement. Il aura donc fallu trente ans pour en arriver là, sans être sûr pour autant de faire mieux que d'agir sur les signes extérieurs de l'inégalité.

D'un autre côté, Allal et Ntamakiliro (1997) nous rappellent que les recherches, quelles que soient les méthodes utilisées, convergent dans le même sens, soit que le redoublement n'apporte aucun bénéfice pour les élèves concernés. En effet, selon ces auteurs, les recherches récentes qui ont suivi des volées de redoublants afin de vérifier leurs résultats et leur insertion scolaire à court et à moyen terme se sont toutes soldées par un constat négatif pour les élèves dits doubleurs. Hormis des cas exceptionnels, les élèves redoublants ne parviennent pas à un meilleur niveau de compétence ni à une insertion plus

efficace dans le système scolaire que les élèves non-redoublants ayant un même niveau au départ. La plupart des études effectuées aux États-Unis, dans un grand éventail de localités et quelques-unes en France, en Belgique ou ailleurs en Europe, convergent à cet égard (Crahay, 1996).

Des statistiques nous démontrent que le redoublement était une pratique utilisée fréquemment dans plusieurs commissions scolaires québécoises (Durand, 1996). Citons à titre d'exemple la Commission Scolaire des Manoirs¹⁴, où nous retrouvons en 1995-1996 environ 1 100 élèves en première secondaire provenant de 6^e année. De ce nombre, 314 (28,5 %) avaient sept ans de fréquentation au primaire et 27 élèves en étaient à leur 8^e année de scolarité. Des 314 élèves doubleurs, 17 % provenaient du secteur de l'adaptation scolaire et 83 % du secteur régulier. Des 17 % provenant du secteur de l'adaptation scolaire, 74 % présentaient des problèmes d'adaptation scolaire, 13 % présentaient des troubles d'adaptation sociale, 7,4 % étaient en cheminement particulier et 5,5 % étaient au régulier. Des 83 % provenant du secteur régulier, 80 % étaient au régulier, 11,5 % étaient en cheminement particulier, 4,6 % présentaient des troubles d'adaptation sociale et 3,8 % étaient en adaptation scolaire. (Durand, 1996). Ces statistiques démontrent bien que la majorité des élèves doubleurs proviennent des classes dites régulières.

Les indicateurs de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2005) abondent dans le même sens en précisant que les redoublements sont particulièrement importants en première secondaire. Cette situation n'est pas étonnante si l'on pense au fait que tous les élèves du primaire, y compris ceux et celles qui éprouvent des difficultés, seront tôt ou tard admis au secondaire, ne serait-ce que parce qu'ils ont atteint l'âge de 13 ans. En outre, les élèves qui suivent un cheminement particulier¹⁵ de formation peuvent demeurer classés, sur le plan administratif, parmi ceux de la première secondaire pendant plusieurs années.

¹⁴ Maintenant fusionnée à la Commission scolaire des Affluents.

¹⁵ Des statistiques démontrent que peu d'élèves poursuivent leur cheminement à la formation générale des jeunes. En effet, ces acteurs du cheminement particulier quittent cette formation pour se diriger vers l'éducation aux adultes. L'âge devient un facteur important de ce changement de formation. Ainsi, il n'est pas rare que les élèves du cheminement particulier complètent leur première secondaire entre 16 et 17 ans... (Commission scolaire de Montréal, 2005).

3.1.2 *Perspective actuelle du redoublement*

Aujourd'hui, la nouvelle stratégie pour contrer le redoublement, prescrite par le régime pédagogique, automatise la réussite de tous les élèves de l'ordre primaire. Ainsi, la clause *D. 651-2000, a. 13* du régime stipule que le passage au secondaire d'un élève qui débute son enseignement primaire après le 1^{er} juillet 2000, s'effectue après 6 années d'études primaires. Il peut toutefois s'effectuer après 5 années d'études primaires si l'élève a atteint les objectifs des programmes d'études du primaire et a acquis suffisamment de maturité affective et sociale (Gouvernement du Québec, 1999a).

D'un autre côté, la clause *D. 651-2000, a. 36* précise que le passage du primaire au secondaire de l'élève qui a débuté son enseignement primaire avant le 1^{er} juillet 2000 s'effectue normalement après 6 années d'études primaires, mais obligatoirement après 7 années d'études primaires. Il appartient à la commission scolaire qui assume la responsabilité de l'enseignement primaire d'un élève de déterminer si cet élève a satisfait aux exigences du primaire (*Idem*).

Gauthier, Dembelé, Bissonnette et Richard (2004), proposent une autre vision des solutions possibles au redoublement. Ces chercheurs constatent qu'après plusieurs décennies de recherche sur l'enseignement, nous pouvons affirmer aujourd'hui que ce que les enseignants font en classe est sans conteste le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Ainsi, le fait de paier un enseignant performant avec des élèves en difficulté augmenterait significativement les probabilités que ces élèves en difficulté réussissent.

Une étude de Sanders et Rivers (1996) a démontré que des élèves moyens assignés à des enseignants performants de la 3^e année jusqu'à la 5^e année du primaire, inclusivement, obtiennent une performance aux épreuves de mathématiques les situant au 83^e rang centile, comparativement au 29^e rang centile lorsqu'ils sont confiés à des enseignants moins efficaces. Il s'agit donc d'une variation de 50 rangs centiles, ce qui est, pour le moins, impressionnant. Nous désirons aviser le lecteur que nous n'explicitons pas davantage ces

recherches, car le but de notre intervention était seulement de mettre en lumière d'autres possibilités en lien avec le redoublement.

3.1.3 *Le cycle d'apprentissage: solution miracle ou solution technocratique?*

Le cycle d'apprentissage est présenté, au Québec comme dans les autres pays qui adoptent ce dispositif, comme une stratégie pour contrer le retard scolaire et le redoublement (Lessard et Portelance, 2001; Gouvernement du Québec, 1997). En effet, la recherche montre aussi qu'en un certain sens, la structure séculaire des degrés annuels (de la première année à la sixième année) est en partie responsable du redoublement, puisqu'elle force tous les enfants à démontrer au même moment l'acquisition des mêmes connaissances et le développement des mêmes compétences. Étant donné la diversité des élèves, ce point est évidemment absurde. De plus, cette structure enjoint les enseignants de les mettre en rang, de les classer, ce qui signifie inévitablement et en quelque sorte par définition, que certains élèves échoueront.

Callahan (1962), rappelle que l'école n'a pas toujours été organisée en degrés annuels, qu'il s'agit là d'une invention du vingtième siècle liée à l'avènement de l'école de masse et urbaine, là où, afin de répondre à la croissance des effectifs, on décida d'appliquer à l'éducation les principes de l'organisation scientifique du travail et du fordisme¹⁶. Traditionnellement, et dans la logique de l'organisation scientifique du travail et de la spécialisation des tâches, le système scolaire a tenté de résoudre le problème des retards et du redoublement en multipliant les enseignants spécialistes, les professionnels de l'enfance inadaptée et les classes spéciales.

Lessard et Portelance (2001), nous réfèrent au rapport Copex qui a clairement établi au Québec que cela ne pouvait constituer une véritable solution. Ne pouvant changer toute

¹⁶ Théorie mise de l'avant et pratiquée par Henry Ford, selon laquelle, d'une part, le travailleur est considéré comme une machine et traité comme tel à l'usine en dehors de toute considération personnelle et affective et selon laquelle, d'autre part, tout ouvrier a droit de travailler, s'il le désire, quels que soient ses aptitudes et ses antécédents.

la structure actuelle qui, toujours selon ces auteurs, a permis une croissance incontrôlée de l'enfance dite inadaptée, notamment des élèves souffrant de troubles d'apprentissage, le Ministère se devait de trouver une solution viable. La solution dès lors ne peut que reposer sur une transformation des pratiques de l'ensemble du corps enseignant, un meilleur encadrement des élèves, un suivi plus consistant et constant de ces derniers et une meilleure gestion du temps dont dispose chacun. Telle est l'idée essentielle du cycle d'apprentissage.

3.1.4 *Le point de vue des enseignants*

Malgré les recherches fréquemment citées sur l'inefficacité du redoublement, Pouliot et Potvin (2003) constatent que cette mesure se perpétue. De plus, l'écart entre le corpus de recherches sur le redoublement scolaire et les croyances des enseignants est constant (Crahay, 1996). Le ministère de l'Éducation du Québec est bien au courant des résultats de la recherche sur l'inefficacité du redoublement; aussi, dans la réforme du curriculum, il propose de mettre fin au recours au redoublement, mais les enseignants semblent très attachés à cette pratique.

Plusieurs motifs soutiennent le maintien de cette pratique. Pouliot et Potvin (2003), parlent de préserver les standards et d'assurer la maîtrise des contenus du programme d'études par les élèves. D'un autre côté, Durand (1996) soutient que 95 % du temps, le besoin pour l'élève d'acquérir une plus grande maturité représente un motif pour redoubler. Il mentionne également, à titre de raisons, la volonté de permettre à l'élève de connaître des succès ainsi que de lui éviter de subir un échec à long terme.

Enfin, pour les intervenants scolaires, le redoublement semble être une pratique efficace car les doubleurs ont généralement des résultats supérieurs au cours de l'année doublée. Par la suite, les résultats baissent. Ainsi, deux ans après l'année doublée, le résultat des doubleurs sont aussi faibles que les résultats des élèves faibles, qui eux avaient été promus, et ce, même si les doubleurs étaient plus âgés que les autres (Durand, 1996).

Nous venons de voir que le redoublement, bien qu'il soit considéré de la part des enseignants comme une mesure propédeutique efficace, ne présente pas d'effets positifs, n'est pas aussi efficace qu'on le souhaiterait, et même peut avoir, selon plusieurs auteurs, des effets indésirables (Leblanc, 1991; Pajares, 1992; Durand, 1996; Pouliot et Potvin, 2003).

Nous terminerons cette section en apportant un parallèle entre le redoublement et les élèves en difficulté d'apprentissage. Pouliot et Potvin (2003), suite à l'analyse de plusieurs résultats de recherches, affirment la nécessité d'une formation initiale et continue des enseignants qui amène une confrontation entre les croyances personnelles et les résultats de la recherche scientifique à l'égard du redoublement. Le ministère de l'Éducation du Québec a entrepris une réforme du curriculum. Le succès de la réforme curriculaire en cours dépend en partie de l'évolution des représentations ou des croyances des acteurs de l'équipe-école et, au premier chef, des enseignants au regard des pratiques pédagogiques et didactiques qu'elle prône ainsi que de la représentation qu'ils ont de la pertinence des fondements de ces pratiques. La recherche menée par Pouliot et Potvin démontre que les enseignants font consensus en attribuant plusieurs effets bénéfiques au redoublement. Si les représentations qu'ont les enseignants diffèrent du discours officiel au regard de l'adaptation scolaire, ou encore, si ces définitions implicites ainsi que le "que faire" qui en découle divergent de ce que suggère l'état de la documentation scientifique, on peut questionner la probabilité que les pratiques enseignantes à l'égard des élèves "à risque" évoluent. Qu'en est-il? C'est ce que nous explorerons dans la partie qui suit.

4. LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

La formation initiale des enseignants est particulièrement visée ces dernières années pour avoir été incapable de former des enseignants agissant au titre de professionnels autonomes et responsables. Cette polémique fait un lien de causalité directe entre la formation des enseignants et la performance des élèves. À l'origine, les reproches à l'égard de la formation initiale des enseignants concernaient surtout l'approche fragmentaire et

disciplinaire des facultés d'éducation et leur détachement de la pratique et des praticiens (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Masselter, 2001). Dans le cadre d'une étude luxembourgeoise, Masselter (2001) mentionne que la formation initiale n'est que le début d'un processus qui ne s'achève pas lors de la remise des diplômes. La diplomation ne correspond dans ce cas qu'à une étape de certification de la qualification¹⁷. Elle ne constitue donc que le point de départ d'un long trajet à étapes multiples.

Il apparaît intéressant de préciser que, jusqu'à la fin de 1998, la formation initiale des enseignants du primaire au Québec était en majeure partie axée sur l'insertion des futurs enseignants en tant qu'intervenant au sein d'un curriculum s'adressant aux clientèles régulières. Nous entendons ici que les universités du Québec ne formaient peu ou pas du tout les futurs enseignants à intervenir auprès des élèves en difficulté d'apprentissage. Le lecteur pourra retrouver, en annexe A, un tableau présentant les cours offerts au Québec en lien avec les élèves EHDAA. Le curriculum offert dans chacune des universités du Québec a été bonifié, suite à la publication d'un avis par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) en 1996.

Ainsi, dans son avis sur *l'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, le CSE (1996) formule une vingtaine de recommandations afin de faire face aux lacunes identifiées en matière de préparation du personnel, de planification et d'évaluation des interventions, de soutien aux élèves et de financement des services. Voici les grandes lignes de chacune de ces interventions.

La planification: La très grande majorité des EHDAA étant intégrés à des degrés divers dans les classes ordinaires, l'ensemble du personnel enseignant du secteur régulier doit intervenir auprès de ces élèves et transiger avec leurs parents et des spécialistes. Le Conseil constate toutefois que la problématique de l'adaptation scolaire est encore presque totalement absente de la formation initiale des enseignants du primaire offerte par les universités.

¹⁷ Cf. au regard des différences entre compétence et qualification: Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

Cette formation initiale doit en outre être complétée par une formation en cours d'emploi sur mesure et disponible au moment opportun. Celle-ci devrait tabler sur la mise en commun d'expériences vécues par le personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 1996).

L'évaluation: Le Conseil supérieur de l'éducation déplore vivement les carences de la recherche sur les expériences d'intégration scolaire. Le ministère de l'Éducation devrait évaluer en profondeur les effets de sa politique d'adaptation scolaire sur l'ensemble des élèves, tant sur le plan de l'apprentissage que sur le plan social. Les universités devraient, conjointement avec les écoles concernées, évaluer les diverses expériences d'intégration et en diffuser les résultats. Les organismes subventionnaires devraient, quant à eux, réserver des fonds à de telles fins.

Si nous n'investissons pas assez pour former, préparer et soutenir tous ceux et celles qui ont à vivre au quotidien l'intégration scolaire, comme c'est de plus en plus le cas actuellement, nous nous dirigeons tout droit vers un échec. Nous brûlons nos ressources humaines et nous préparons le terrain pour que des conflits de plus en plus importants entre parents d'élèves et personnel scolaire surviennent dans l'avenir (Gouvernement du Québec, 1996, p. 1).

Cet avertissement est repris dans le tout dernier avis du Conseil supérieur de l'éducation portant sur l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (Gouvernement du Québec, 1998). Le Conseil y constate que les conditions de réussite des expériences d'intégration sont parfois si peu respectées qu'elles en mettent le principe même en péril.

4.1 La formation initiale vs la clientèle spéciale

Notre questionnement se poursuit quant à savoir si les enseignants du primaire étaient outillés pour travailler avec une clientèle dite en difficulté d'apprentissage. Nous entendons ici identifier, reconnaître et référer aux orthopédagogues, un élève éprouvant des difficultés scolaires. D'autant plus qu'avant d'identifier un élève en difficulté, il faut avoir un référent théorique précis sur lequel se baser. Le peu de documentation à ce sujet ne nous permet pas d' étoffer notre recherche à ce propos.

Nous savons pertinemment, suite aux recommandations proposées par le CSE (1996), que les universités du Québec ont modifié leur curriculum afin de “pallier à ce manque”. Ainsi, selon le CSE:

La très grande majorité des EHDAAs étant intégrés à des degrés divers dans les classes ordinaires, l'ensemble du personnel enseignant du secteur régulier doit intervenir auprès de ces élèves et transiger avec leurs parents et des spécialistes. Le Conseil constate toutefois que la problématique de l'adaptation scolaire est encore presque totalement absente de la formation initiale des enseignants du primaire offerte par les universités. Cette formation initiale doit en outre être complétée par une formation en cours d'emploi sur mesure et disponible au moment opportun. Celle-ci devrait tabler sur la mise en commun d'expériences vécues par le personnel enseignant (p. 2).

Les formations initiales varient d'une université à l'autre. En effet, en première année du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire à l'Université de Sherbrooke, le curriculum vise l'initiation et l'introduction aux élèves “à risque” (FPD 113; Sherbrooke; Caractéristiques des élèves “à risque”). Ce cours vise à sensibiliser le futur enseignant à différentes techniques d'observation et de dépistage permettant de dresser un profil de ces élèves. On vise également à identifier des interventions, basées sur des modèles ainsi que des stratégies à préconiser avec les élèves EHDAAs.

D'un autre côté, l'Université de Montréal traite spécifiquement de la représentation des populations de l'adaptation scolaire au primaire, principalement selon les définitions du ministère de l'Éducation du Québec. De plus, conformément aux exigences de l'intégration

scolaire, le cours vise d'abord à décrire les problématiques pédagogiques des élèves handicapés, à savoir ceux éprouvant les limites d'une déficience intellectuelle, d'une insuffisance ou perturbation mentale significative, ou d'un handicap physique sensoriel, moteur, ou encore d'une maladie chronique. Ensuite, sont traitées les problématiques pédagogiques des jeunes en difficulté par suite d'inadaptations sociales graves ainsi que par empêchements spécifiques entravant l'apprentissage conçu comme processus ou finalité. Finalement, sont envisagés les divers facteurs de risque associables à des inadaptations scolaires liées au retard ou à l'arrêt du cheminement scolaire régulier au cours de l'obligation de la période scolaire. Les principaux éléments du plan d'enseignement individualisé (PEI) sont présentés de même que le rôle de collaboration des enseignants du primaire dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de ce plan. Le tableau 19 (cf. annexe A) présente la comparaison des unités de formation portant sur l'intervention auprès des enfants EHDAA dans le cadre des divers programmes de formation initiale à l'enseignement. Nous laissons donc le lecteur s'y référer au besoin.

Ce bref survol de la présence d'une formation relative à la difficulté d'adaptation dans le cadre de la formation initiale nous a amené à regarder d'un œil critique le curriculum qui a servi à former les intervenants avant l'avènement de l'avis sur *l'Intégration des élèves handicapés et en difficulté* par le CSE (1996). Était-il logique d'intégrer les élèves EHDAA, puis de penser à fournir de la formation continue aux intervenants du milieu scolaire par la suite? Comme nous l'avons vu antérieurement, la recherche tend à démontrer que les enseignants n'ont pas la formation adéquate pour intervenir auprès de cette clientèle en difficulté.

Edward, Danridge et Pleasants (2000), ont examiné les conceptions que des enseignants et des administrateurs détiennent face au terme "à risque" et l'impact que ces conceptions ont sur la façon d'intervenir auprès des élèves dits "à risque"¹⁸. Selon ces auteurs, dans la pratique, le terme demeure vague. Il y a un manque de consensus pour le

¹⁸ Le terme "élève à risque" est associé à l'élève en difficulté d'apprentissage, selon la nouvelle terminologie du MEQ.

sens à donner à ce concept et pour déterminer les critères qui permettent d'identifier un élève comme étant "à risque". D'un point de vue expérientiel, le terme risque serait associé aux enfants, à la famille, et précédé d'étiquettes comme déficit culturel, rééduable, désavantagé sur le plan de l'éducation, réussite scolaire faible. Être "à risque" s'appliquerait pour les enfants qui éprouvent ou semblent éprouver des difficultés, qu'elles soient d'ordre éducatif ou comportemental. Quels sont les facteurs associés au risque, quels sont les groupes d'élèves touchés? Que faire pour eux? Le terme "à risque" engloberait à la fois des symptômes (grossesse à l'adolescence, la monoparentalité, une femme chef de famille) et des indicateurs que l'on pourrait qualifier de plus "visibles" (la pauvreté, l'origine ethnolinguistique). Pour leur part, Debeurme et coll. (2002) rejoignent ces auteurs en mettant en lumière d'autres recherches qui démontrent l'absence de cadre de référence et l'appel souvent trop fréquent à l'intuition ou à l'expérience pour le corps enseignant afin d'expliquer leurs observations pertinentes, recueillies sur le terrain.

Ainsi, toute la question de l'intégration des élèves "à risque" ou en difficulté d'apprentissage dans les classes régulières nous porte à réfléchir. Les aspects spécifiques associés à une intégration réussie ne sont pas présents. En effet, la littérature scientifique nous a permis d'illustrer que le curriculum de formation initiale à l'enseignement était déficient et que le seul moyen proposé, la formation continue, n'a pas été mis en place. Comment les intervenants du milieu scolaire peuvent-ils reconnaître, identifier, voire aider efficacement les élèves en difficulté d'apprentissage, s'ils n'ont pas de formation et aucune base théorique solide sur laquelle s'appuyer? Sur quoi se basent-ils pour appuyer leur jugement?

Toutes ces questions renvoient aux représentations développées par les intervenants du milieu scolaire de divers ordres (enseignants, orthopédagogues, didacticiens, concepteurs de programmes, de manuels, etc.) à l'égard de ces difficultés et des jeunes qui en sont porteurs. Les différents auteurs cités au cours de ce chapitre s'entendent sur un point: les difficultés d'apprentissage, qu'elles soient en mathématiques, en français, de

nature langagière, légères, graves ou persistantes, sont traitées par l'intervenant du milieu scolaire, avec son expérience et sa conception de ce que sont les difficultés d'apprentissage.

Il est donc plus que nécessaire de décrire de façon exhaustive les représentations qu'ont les intervenants du milieu scolaire des difficultés légères d'apprentissage. Cette description pourra mener à une meilleure compréhension des différents problèmes explicités dans cette partie. En outre, elle permettra de voir si les représentations des intervenants du milieu scolaire sont liées aux orientations du MEQ quant aux difficultés légères d'apprentissage ou sont puisées dans le sens commun.

DEUXIÈME CHAPITRE: LE CADRE CONCEPTUEL

Les difficultés d'apprentissage des élèves du primaire ainsi que les représentations des intervenants du milieu scolaire à cet égard représentent une réalité à la fois complexe et dynamique. La recension des écrits et nos propres réflexions nous ont amené à chercher en amont des différentes représentations des origines des difficultés scolaires qu'entretiennent les intervenants du milieu scolaire afin d'en identifier les fondements épistémologiques. Ces derniers constituent en quelque sorte la base, le point de départ de toutes les variantes des représentations des intervenants du milieu scolaire.

Voilà pourquoi nous commençons ce chapitre avec une clarification de ce que représente le concept de résilience, qui est étroitement lié à ceux de facteurs de risque et de protection. Ensuite, nous traitons du concept de représentation sociale qui fondera par la suite notre analyse des communalités de discours des intervenants au regard de ce qui définit et de ce qui cause les difficultés légères au plan de l'adaptation scolaire. Enfin, nous présentons le problème spécifique de recherche et nous concluons cette partie avec notre question de recherche.

1. LE RISQUE DE MÉSADAPTATION SCOLAIRE ET L'ÉLÈVE ADAPTÉ MALGRÉ L'EXPOSITION À UN MAXIMUM DE FACTEURS DE RISQUE: LA RÉSILIENCE SCOLAIRE EN PERSPECTIVE

Depuis près de quatre décennies, la notion de risque environnemental associée à la défavorisation socioéconomique justifie la mise sur pied de programmes d'intervention éducative, de nature préventive ou palliative, plus ou moins massivement implantés dans ce qu'il est convenu d'appeler les "milieux socioéconomiquement faibles" (mséf). À l'origine de ces programmes s'adressant aux enfants de 3 à 5 ans, se retrouve le constat répété (Deutsch, 1963; Riessman, 1962) qu'un nombre très élevé d'enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage étaient issus des mséf. Dans cette logique, l'enfant pauvre est considéré d'office comme un enfant "à risque", donc vulnérable. De façon générale, nous définissons l'enfant vulnérable comme un enfant dont les caractéristiques

environnementales, en particulier familiales, laissent appréhender dès le plus jeune âge une plus forte probabilité d'un développement psychopathologique (donc des difficultés d'adaptation et d'apprentissage) que la moyenne des enfants de son âge dans une société donnée. Le concept de risque ou de vulnérabilité s'inscrit forcément dans une perspective située au plan culturel, puisque le risque est relatif au type de système socioculturel et socioéconomique dans lequel se développe l'enfant.

Les facteurs de risque sont définis par Garmezy (1985) comme des facteurs dont la présence accroît la possibilité qu'un enfant ait des difficultés d'adaptation et d'apprentissage si on le compare à un enfant de la population générale. À l'inverse, les facteurs de protection sont définis comme des caractéristiques des individus et de l'environnement susceptibles de contrer ou de limiter les effets des facteurs de risque, toujours selon Garmezy (1985). Terrisse, Larose et Lefebvre (2000), précisent que l'étude des facteurs de protection implique que l'enfant soit confronté à des conditions défavorables, quelles soient internes ou externes. Ainsi, tant les facteurs de risque (d'inadaptation) que de protection (favorables à l'adaptation harmonieuse de l'individu à son environnement) peuvent être reliés, soit à l'individu (l'enfant), soit à son écosystème, ou plutôt aux interactions entre les différents niveaux de cet écosystème en constante mutation dans le temps (chronosystème) ainsi qu'aux interactions dans chacun des niveaux eux-mêmes (endosystème).

Une recension des écrits récents, complétée par Terrisse (2002), a permis de proposer un modèle de catégorisation où il est possible de distinguer, d'une part, les facteurs individuels et, d'autre part, les facteurs environnementaux reliés aux différents niveaux de l'écosystème.

Dans les facteurs individuels, l'auteur distingue les facteurs constitutionnels des facteurs acquis et, parmi ceux-ci, les facteurs organiques des facteurs psychologiques, et ce, selon les différentes périodes, pré, péri, néo et post-natales.

Dans les facteurs microsystemiques, il distingue dans l'environnement familial les facteurs socioéconomiques des facteurs psychosociologiques et, dans le milieu de garde (crèches et garderies s'adressant aux enfants de la naissance à 5 ans), les facteurs structurels des facteurs psychosociologiques. Parmi les facteurs mésosystemiques, il distingue dans l'environnement scolaire et social les facteurs psychosociologiques des facteurs structurels. Dans ces derniers, il distingue également ceux qui sont liés aux intervenants (psychosociologiques) de ceux qui sont liés aux structures proprement dites. En ce qui concerne les facteurs exosystemiques, il retient les facteurs relevant des institutions et des services qui devraient refléter les choix issus du macrosystème. Enfin, en ce qui concerne les facteurs macrosystemiques, il retiendra les idéologies, les paradigmes socioculturels et socioéducatifs et les valeurs instrumentales qui se traduisent par des politiques et des lois (voir le tableau 5 à cet effet).

Tableau 5

*Les facteurs de risque et les facteurs de protection selon une analyse écosystémique
Terrisse (2002)*

Facteurs ontosystemiques	<ol style="list-style-type: none"> Facteurs pré, péri et néonataux: organiques (génétiques, neurologiques), sexe, caractéristiques physiques Facteurs post natals: organiques et environnementaux Facteurs personnels acquis au cours de développement durant la petite enfance: attachement, développement cognitif, habiletés sociales, etc.
Facteurs microsystemiques 1. Famille 2. Milieu de garde	1. Famille <ul style="list-style-type: none"> Facteurs socioéconomiques: statut socioéconomique, trajectoire, état de santé physique et mental, réseau social de soutien des parents, etc. Facteurs psychosociologiques: valeurs, attitudes, pratiques éducatives, sentiment de compétence, croyances attributionnelles des parents, représentations. 2. Milieu de garde <ul style="list-style-type: none"> Facteurs structurels: locaux, équipements, ratio éducatrice-enfants, collaboration famille-milieu de garde, homogénéité population, formation. Facteurs psychosociologiques: attitudes, représentations, pratiques, compétences des éducatrices.
Facteurs mésosystemiques 1. École 2. Services médicaux et sociaux de proximité	1. École <ul style="list-style-type: none"> Facteurs structurels: localisation, équipements, exigences, clarté règles, appartenance, leadership direction, individualisation, homogénéité population, programmes,

3. Milieu de vie (quartier)	<p>services de soutien, collaboration famille-école, formation, stabilité du corps professoral, encadrement, intégration.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Facteurs psychologiques: attitudes, pratiques pédagogiques des enseignants, prédiction autodéterminante, compétences. <p>2. Services médicaux et sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> •Facteurs structurels: localisation, accessibilité, équipements, services, collaboration avec famille. •Facteurs psychosociologiques: disponibilité, compétences, attitudes, préjugés, pratiques des intervenant(e)s. <p>3. Milieu de vie (voisinage, quartier, loisirs)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Homogénéité, équipements accessibilité, densité de population, vie associative.
Facteurs exosystémiques Institutions Organismes Associations	<ul style="list-style-type: none"> •Institutions et organismes régionaux en santé, éducation et services sociaux •Coordination des institutions et organismes •Concertation entre institutions et organismes •Octroi de financement de l'État aux institutions et organismes •Stabilité des financements de l'État •Octroi des subventions aux organismes de recherche •Mesure de soutien et de formation pour les parents •Mesures et services adaptés pour les jeunes enfants, les enfants de mséf, des minorités ethnoculturelles, en difficulté •Application de la normalisation, du <i>mainstreaming</i>, des PIA, des P.S.I. •Évaluation des services •Qualité des programmes en santé et en éducation •Qualité des programmes de formation et de perfectionnement des intervenant(e)s •Associations, organismes communautaires
Facteurs macrosystémiques Valeurs Paradigmes socioculturels Lois Politiques	<ul style="list-style-type: none"> •Non discrimination, intégration des minorités, normalisation •Éradication de la pauvreté, de l'analphabétisme •Prévention (santé physique et mentale) •Égalité des chances de réussite •Droit à l'éducation et à la santé pour tous •Politiques familiales, d'aide sociale, de santé <p>Engagement de l'État dans les coûts sociaux, d'éducation et de santé</p>

Avant de traiter de résilience scolaire, il nous apparaît important de présenter le construit résilience comme tel.

1.1 Les définitions du construit de la résilience

Plusieurs définitions ont été proposées afin de circonscrire le concept de résilience. De ces nombreuses définitions, deux composantes communes fondamentales ressortent: la présence de conditions adverses démontrables et le maintien de la compétence malgré ces conditions (Garmezy, 1981; Larivée, Kalubi, Terrisse, 2007; Masten, 2001; Terrisse, Kalubi, Larivée, 2007). À la lumière des constats faits antérieurement, nous adoptons la définition suggérée par Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy et Ramirez (1999), selon laquelle la résilience est la capacité d'atteindre ou l'atteinte d'une adaptation fonctionnelle malgré des circonstances adverses ou menaçantes. Notre choix quant à cette définition se base sur deux critères: sa simplicité et son côté multidimensionnel et multiréférencié. Ainsi, l'essence de la résilience se fonde donc sur deux concepts secondaires qui contribuent à la définir: l'adversité et la compétence (ou adaptation).

Le construit de résilience, comme tout construit hypothétique, ne prend de sens que lorsqu'il est contextualisé; un enfant peut être résilient au plan scolaire mais non social, et inversement. De plus, l'individu ne naît pas "résilient" dans l'absolu, il devient résilient à quelque chose. Il est indispensable que l'enfant soit exposé à un certain nombre de "facteurs de risque", de conditions considérées comme "adverses" afin qu'il développe une capacité ou une aptitude à une adaptation adéquate.

Le construit de résilience s'articule autour de la relation que les auteurs établissent entre deux concepts-clés. Les facteurs de risque (conditions associées à l'origine à la notion de vulnérabilité) et les facteurs de protection (conditions associées à l'origine à celle d'invulnérabilité). En effet, le concept de résilience n'a de sens que s'il s'articule en conséquence d'une lecture particulière de ce que sont les facteurs de risque et les facteurs de protection et, surtout, de la nature de leurs interactions. C'est dans cette optique que nous aborderons la résilience dans notre mémoire.

1.2 La résilience scolaire

Nous avons exploré jusqu'à maintenant le concept général de résilience. Or, notre recherche, tout comme celle de Bourque (2004), ciblera uniquement un domaine de la résilience, soit celui de la résilience scolaire. Rappelons-nous que la compétence (absence de psychopathologies ou accomplissement de tâches développementales appropriées à l'âge du sujet) ainsi que l'adversité (stress ou traumatisme) sont les deux sous-concepts qui définissent la résilience. Dans cette optique, la définition d'adversité peut demeurer la même dans le cadre de la résilience scolaire. Ce sera plutôt la démonstration de la compétence qui sera circonscrite à des tâches scolaires telle la réussite, spécifiquement dans les matières étant présentes au curriculum (mathématiques et français langue d'enseignement), selon des critères consensuels et la persévérance (Bourque, 2004; Catterall, 1998). Ainsi, pour les fins de notre mémoire, nous désignerons par "résilience scolaire" la réussite académique et la persévérance scolaire, malgré des obstacles développementaux sérieux et démontrables.

L'angle d'entrée de la résilience scolaire pour notre mémoire se justifie par le fait que le risque (élèves à risque) renvoie à un danger appréhendé et non à un résultat. Ainsi, il s'agit donc d'une probabilité. L'élève exposé à de fortes probabilités de difficulté, mais qui présente des conduites sociales ou scolaires adaptées malgré tout, présente un profil de performance scolaire normal ou supérieur à la moyenne de ses pairs. Il défie donc le risque. D'où la pertinence de la notion de résilience. Si nous ne tenons pas compte des effets ontosystémiques¹⁹, l'élève à risque est un enfant dit "normal" exposé à des conditions environnementales peu stimulantes ou stressantes, qui présente donc plus de probabilités de retard et d'échec scolaire que ses pairs qui ne sont pas exposés à ces conditions environnementales adverses.

¹⁹ Par effets ontosystémiques nous référons aux élèves présentant un ou des handicaps ou une déficience.

2. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Tant en éducation que dans d'autres domaines sociaux, le comportement des individus ou des groupes est directement déterminé par leur représentation de la situation. Abric (1994*b*), identifie quatre composantes qui agissent plus particulièrement sur la détermination des comportements: 1) la représentation de soi; 2) de la tâche; 3) des autres; 4) du contexte. Ces composantes déterminent la signification de la situation pour les sujets et induiront, par la suite, les comportements, les démarches cognitives et le type de relations interindividuelles ou intergroupes. La théorie et l'étude des représentations sociales introduites par Moscovici (1961) visent justement l'interprétation de ces traits de la pensée quotidienne.

Castellotti et Moore (2002), mentionnent qu'au cours du XX^e siècle se sont développés progressivement des travaux portant sur l'apparition, la nature et la structure des "représentations sociales". Pour Jodelet (1989), une représentation sociale est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. De leur côté, Larose, Lenoir, Bacon et Ponton (1994) rejoignent ces chercheurs car, selon eux, la notion de représentation sociale correspond à la production de connaissances de sens commun situées à l'articulation du cognitif et du social. Ces connaissances influencent grandement la façon de penser et l'action quotidienne des membres d'un groupe social.

Afin de comprendre la dynamique sociale, les représentations sociales s'avèrent des éléments essentiels. Elles se décrivent comme des outils de ce qui circule dans la société ou des moyens d'interprétation et d'explication de la nature des liens sociaux, intra et intergroupes, et des relations des individus à leur environnement social (Abric, 1994*a*). Par conséquent, l'analyse et l'étude des représentations sociales permettent la compréhension des déterminants des comportements et des pratiques sociales qui prévalent au sein de groupes informellement définis, par exemple les intervenants du milieu scolaire du primaire. Il nous semble toutefois important, avant d'aborder le concept de représentation

comme tel, d'établir rapidement la distinction entre les notions d'attitude, de croyance, d'opinion, de norme et de valeur, chacun de ces concepts se situant en amont des comportements des individus, notamment en ce qu'ils partagent des caractéristiques sociales permettant l'appartenance à une entité sociale.

2.1 Des précisions entre certains concepts présentés comme antécédents des comportements

Ajzen (1980), précise que l'**attitude** réfère à une disposition interne qui pousse l'individu à constamment réagir de la même manière (positivement ou négativement) à l'égard d'une personne, d'un objet ou d'une situation. L'attitude comprend des composantes cognitive, affective et comportementale. L'attitude diffère de la croyance en ce sens qu'elle est davantage affective, alors que la croyance est davantage cognitive.

De son côté, la croyance réfère à une hypothèse durable ou conviction concernant les référents sociaux, les buts de la vie, les moyens d'atteindre les buts, les classes de comportements humains (Kerlinger, 1964). Elle équivaut à l'adhésion, par un individu, à un jugement, bien que ce dernier soit fondé sur des motifs individuels ou sur un principe dont la valeur logique n'est pas universellement reconnue. La croyance diffère du savoir en ce sens que le savoir possède un statut épistémologique beaucoup plus grand que la croyance puisqu'il présente des assises ou propositions justifiables et supportables (Hofer, 2001; Hofer et Pintrich, 1997).

Le concept d'opinion se situe assez près du concept de croyance, à la différence que l'opinion est la formule nuancée qui, sur une question déterminée, reçoit l'adhésion sans réserve du sujet (Stoetzel, n.d., *In Grand dictionnaire terminologique*); cette position pouvant, bien entendu, ne pas être vraie. L'opinion se révèle donc plus spécifique à une situation que la croyance qui semble plus générale. Le stéréotype, en tant qu'image toute faite qu'on a d'une personne et qui s'impose aux membres d'une collectivité, relèverait du domaine de l'opinion.

Finalement, normes et valeurs constituent les bases idéologiques sur lesquelles reposent les comportements adoptés et rôles joués par les personnes. D'une part, la valeur réfère au degré d'estimation d'une chose ou d'une qualité, apprécié subjectivement, soit d'après son utilité directe ou ses possibilités d'échange, soit à raison de son prestige relevant du jugement de l'individu ou du milieu social (Grand dictionnaire terminologique, 2004). Pour Scheler (n.d., l'Encyclopédie de l'Agora, 2004), la valeur est donnée par un jugement immédiat d'évidence préférentielle. Ce qui caractérise une valeur, c'est d'abord la façon dont elle est saisie antérieurement à toute expérience. En effet, bien qu'inscrite dans les faits, la valeur est relativement indépendante du contenu vécu ou d'une démarche rationnelle. D'autre part, la norme correspond à ce qui doit être pris comme modèle ou comme règle. Les normes standardisent les modes de conduite et les comportements des individus et des groupes. Ces distinctions faites, nous pouvons maintenant aborder le concept de représentation sociale.

À l'origine, Moscovici (1963) définit la représentation sociale comme l'élaboration d'un objet social par une communauté avec l'objectif d'agir et de communiquer. Cette brève définition amène Abric (1994a) à décrire la représentation sociale en tant que « vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (p. 13). Dans la même lignée, Jodelet (1989, *In* Abric, 1994a, p. 13) parle de « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Pour Doise (1986, 1990), chercheur identifié à l'école de Genève, les représentations sociales se définissent comme des principes générateurs de prise de position qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux.

En somme, les représentations sociales résultent d'un ensemble d'interactions sociales soutenues et de longue durée et correspondent à une modalité de connaissance de sens. Elles correspondent à un principe économique pour décoder, interpréter et réagir aux situations et événements du quotidien.

À la lumière de ces définitions, il convient de souligner que les représentations sociales ne sont pas des données collectives qui s'imposent aux individus. Il s'agit en effet d'entités qui s'élaborent, se forment et se transforment en fonction de déterminants historiques ou, en d'autres termes, de processus évolutifs qui relèvent de l'activité cognitive des groupes et des individus dans des contextes particuliers. Toutefois, les événements sociaux en rapport avec l'objet de représentation ne sont pas tous susceptibles d'interférer ou n'ont pas tous des effets analogues sur la représentation. Ainsi, un événement historique et social donné ne contribuera pas nécessairement à la modification d'une ou plusieurs représentations sociales. Il faut par contre retenir que les composantes fondamentales d'une représentation sociale se révèlent toujours et nécessairement en liens directs avec l'histoire du groupe et les connaissances que celui-ci partage sur les objets.

La littérature associe quatre fonctions aux représentations sociales: 1) constitution d'un savoir commun; 2) orientation des conduites et des comportements; 3) justification *a posteriori* des prises de position et des comportements; 4) constitution et renforcement de l'identité, cette dernière fonction s'avérant, par contre, plus rarement démontrée. Fonctionnelles et pratiques, les représentations sociales permettent une compréhension de la réalité, orientent les comportements quotidiens, guident le jugement et l'action, la compréhension du monde et l'emprise pratique sur celui-ci. Elles sont ainsi à la fois stables et stabilisatrices. Stables, puisque leurs constituantes se rapportent toutes à un même corps de principes normatifs (noyau), et stabilisatrices à cause de leur fonction orientante en ce qui concerne les comportements et rapports face à l'environnement.

Selon l'approche structurale, une représentation sociale se caractérise en termes d'éléments et de relations. La signification d'une représentation sociale émerge de l'organisation structurée de l'ensemble des éléments et des relations la composant. La représentation ne se réduit donc pas à la somme des significations de chacun des éléments qui la composent. En fait, chaque élément ne présente en soi que peu ou prou de sens; c'est plutôt des relations qui unissent entre eux lesdits éléments qu'émerge le sens. Les éléments constitutifs d'une représentation sociale entretiennent divers types de relations et sont

mutuellement dépendants. C'est cette dépendance des éléments qui établit la cohérence de la représentation sociale.

Notre projet de recherche visera l'identification des représentations sociales des intervenants du milieu scolaire de la Commission scolaire des Laurentides au regard des difficultés légères d'apprentissage, leurs origines ainsi que des liens de concomitance ou non avec les troubles du comportement.

3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les élèves en difficultés d'apprentissage sont une réalité plus que présente dans le monde éducatif. Ainsi, depuis la dernière réforme curriculaire (MEQ, 1997), les élèves en difficultés d'apprentissage, qu'ils présentent des difficultés mineures ou des retards majeurs, sont maintenant intégrés ou maintenus en classe régulière. À cet effet, ce sont les intervenants de l'équipe-école, qu'ils soient formés ou non en conséquence, qui œuvreront auprès de ces élèves. Ainsi, les membres de l'équipe-école interviennent chacun avec leurs propres croyances, donc leurs représentations personnelles de la difficulté d'apprentissage, ce qui guide normalement leurs interventions.

Nous savons que plusieurs études se sont intéressées aux mesures propédeutiques ou remédiales concernant cette clientèle. D'autres avenues ont été explorées telles les croyances associées au redoublement ainsi que les interventions auprès de la petite enfance venant des milieux mséf. Par contre, nous savons pertinemment qu'il y a peu de résultats de recherche disponibles dans la documentation scientifique face à la problématique que nous soulevons, que ce soit au Québec, au Canada ou dans des pays à contextes similaires.

À cet effet, l'absence de compréhension des représentations des intervenants du milieu scolaire en lien avec les difficultés d'apprentissage nécessite de faire état de la situation actuelle au Québec.

4. LA QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

Notre problème se traduit par la question de recherche suivante :

Quelles sont les représentations sociales que partagent les intervenants de l'équipe-école²⁰ œuvrant au primaire à la Commission scolaire des Laurentides, au regard des difficultés légères d'apprentissage ?

²⁰ On entend par équipe-école, tous les intervenants œuvrant auprès des élèves (enseignants, orthopédagogues, psychologues, etc.).

TROISIÈME CHAPITRE: LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord l'objectif général de notre recherche suivi des objectifs spécifiques de celle-ci. Par la suite, nous précisons le type de recherche que nous réalisons et nous traitons de l'approche méthodologique que nous avons retenue en raison de sa cohérence avec notre question de recherche et nos objectifs. Nous décrivons le fonctionnement de l'analyse des données qui ont été recueillies en explicitant plus précisément la statistique textuelle, et nous terminons ce chapitre en décrivant l'échantillon ainsi que l'outil de la collecte de données.

1. LES OBJECTIFS

L'objectif général de la recherche était d'identifier les communalités et les facteurs de variation spécifiques affectant les représentations sociales des divers intervenants du milieu scolaire de l'équipe-école à la CS des Laurentides, au regard des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives ou remédiales qui s'y rapportent.

1.1 Les objectifs spécifiques

La question de recherche et l'objectif général nous amènent à identifier les objectifs spécifiques suivants :

- 1- Décrire les représentations des professionnels enseignants et non enseignants du primaire à la Commission scolaire des Laurentides au regard des difficultés légères d'apprentissage.
- 2- Identifier quelles sont, selon les intervenants du milieu scolaire, les variables qui sont associées à la présence de facteurs de risque et de protection chez les élèves en difficultés d'apprentissage.

- 3- Dégager les communalités et les spécificités des représentations des diverses catégories d'intervenants du milieu scolaire au regard des causes des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives, diagnostiques ou remédiales les plus souhaitables.
- 4- Dégager les représentations des intervenants(es) du milieu scolaire au regard des orientations du MEQ quant à la définition du concept de difficultés légères de l'apprentissage et l'intervention auprès des élèves du primaire présentant ce type de problème.

2. LE TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche est de type exploratoire et descriptif. En ce qui concerne les objectifs de notre recherche, nous tentons d'explorer le terrain pour essentiellement, d'une part, identifier les communalités et les facteurs de variation spécifique affectant les représentations sociales des divers intervenants du milieu scolaire de l'équipe-école à la CS des Laurentides, au regard des difficultés d'apprentissage, et d'autre part, de décrire les pratiques préventives ou remédiales qui s'y rapportent. Il est important de souligner que, selon Gauthier (2003)

la recherche exploratoire consiste à documenter les objets de recherche qui le sont peu et par rapport auxquels le chercheur n'est pas en mesure d'établir un portrait à partir des connaissances existantes. Il privilégie alors une approche permettant de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens. Ce type de recherche se réalise de façon privilégiée par le biais de l'observation, du questionnaire et de l'entrevue. La recherche descriptive, quant à elle, met l'accent sur la description pure et simple des phénomènes dans un contexte déterminé afin de faire ressortir les effets positifs et négatifs, les caractéristiques ou les comportements particuliers des échantillons d'une population en utilisant les outils de collecte de données tels que le questionnaire ou les entrevues (p. 130).

Par ailleurs, Legendre (1993) nous explique que la recherche descriptive vise à présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective.

En faisant référence à ces deux types de recherches, notre étude vise à identifier, d'après les représentations des intervenants du milieu scolaire²¹, leurs expériences et attitudes à l'égard des difficultés d'apprentissage. À cet effet, il est important d'utiliser une démarche de recherche qui nous incite à explorer le terrain afin d'avoir un contact direct avec les intervenants du milieu scolaire concerné, et d'analyser leurs pensées par rapport à l'objet lui-même, soit les "difficultés d'apprentissage", afin de s'assurer de son existence sociale, de la cohérence des éléments descriptifs et de la pertinence de mener des recherches ultérieures portant sur sa compréhension ou sur la modification de la pensée et des pratiques des intervenants du milieu scolaire à son égard.

3. LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Cette section de notre mémoire présente et décrit le guide d'entrevue et le questionnaire à réponses fermées, les deux instruments que nous avons utilisés pour recueillir nos données. De plus, nous expliquerons les raisons qui nous ont poussé à utiliser ces deux instruments plutôt que d'autres.

Les techniques de collecte de données utilisées le plus généralement en sciences sociales peuvent être classées en trois catégories: 1) l'enquête (utilisant le questionnaire ou l'entrevue); 2) les observations; 3) les analyses documentaires. Nous constatons qu'il est fréquent que dans une même recherche, les chercheurs recourent à plusieurs techniques simultanément. Pour notre part, nous utilisons à la fois l'enquête par questionnaire et l'entrevue. Les données qui proviennent du questionnaire fermé permettent une analyse quantitative des variables sociologiques dont nous avons besoin. Quant aux données recueillies par l'entrevue, elles sont de type qualitatif mais leur traitement implique le

²¹ Nous tenons à préciser que nous utilisons les termes "intervenants du milieu scolaire" afin d'alléger la structure du texte, et que lorsque nous utilisons ces termes nous faisons référence aux enseignants du 3^e cycle du primaire, aux orthopédagogues ainsi qu'aux psychologues scolaires. De plus, tous ces intervenants font partie de notre population étudiée.

recours à des méthodes quantitatives, ou plus interprétatives, selon le cas (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995).

Étant donné que nous visions principalement le recueil de données qualitatives, nous avons privilégié l'entrevue pour obtenir ces informations. Nous avons également retenu un questionnaire à questions fermées comme méthode complémentaire afin d'obtenir des informations sur certaines variables sociologiques, tels le genre et le lieu de naissance des répondants, l'âge et la langue maternelle ainsi que certaines variables associées au statut professionnel, tels l'expérience, le statut d'emploi, le nombre d'années d'expérience avec des enfants venant de milieux socioéconomiquement faibles (mséf) et le(s) type(s) de mesure(s) d'intervention auprès des EHDAA auxquelles ils ont participé. Il est important de noter que ce questionnaire a été utilisé lors des entrevues afin de dresser un portrait général de notre échantillon, et non afin de réaliser diverses analyses.

3.1 La justification de la démarche de recueil de données

D'abord, nous avons réalisé une série d'entrevues semi-dirigées avec 37 intervenants du milieu scolaire, soit 21 professionnels et 16 enseignantes. Tous ces intervenants proviennent de la Commission scolaire des Laurentides. À cela s'ajoute une sous-répartition qui se fait comme suit: pour le volet Professionnels, nous retrouvons 7 psychologues, 1 psychoéducateur et 13 orthopédagogues. Plus précisément, les entrevues se sont faites dans neuf écoles primaires réparties dans les trois secteurs de la Commission scolaire, soit plus précisément dans le secteur Sud (Sainte-Adèle, Sainte-Marguerite-Estérel et Saint-Sauveur), dans le secteur Centre (Saint-Donat, Sainte-Agathe des Monts et Val-David) et enfin dans le secteur Nord (Mont-Tremblant, Labelle et La Minerve).

Notre échantillon regroupe des intervenants du milieu scolaire qui sont en contact avec des élèves présentant des difficultés de l'apprentissage. Ainsi, il nous est possible de recueillir par nos entrevues un large éventail d'aspects qui sont spécifiques aux intervenants du milieu scolaire oeuvrant avec cette clientèle. Le guide d'entrevue ciblait le discours

portant sur les expériences vécues par les intervenantes et les intervenants en lien avec les élèves présentant un ou des troubles de la conduite, un ou des troubles de l'apprentissage, la concomitance entre les troubles de la conduite et les troubles de l'apprentissage, ainsi que sur leur représentation des causes et des effets possibles de ces troubles (cf. annexe B).

3.1.1 *La justification des entrevues semi-dirigées*

Nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée pour la collecte de nos données. D'après Savoie-Zajc (2003), cette dernière est définie comme étant « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux se dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 295). La même auteure évoque bien le fait que « la situation de l'entrevue semi-dirigée permet de relever ce que l'autre pense et qui ne peut pas être observé: des sentiments, des pensées, des intuitions [...] » (p. 299). Par ailleurs, Kvale (1996) partage également l'idée en précisant que l'entrevue permet de mettre en lumière les perspectives individuelles à propos d'un phénomène donné et ainsi enrichir la compréhension de cet objet d'étude.

En somme, étant donné ses caractéristiques spécifiques, l'entrevue semi-dirigée présente un grand intérêt dans la mesure où la chercheuse ou le chercheur mène une étude permettant un contact direct avec les sujets. En plus, l'entrevue est considérée comme une interaction verbale entre un interviewer et un interviewé. Cependant, le rôle des personnes impliquées est toutefois spécifique dans la mesure où la chercheuse ou le chercheur propose un stimulus au répondant, qui réagit en émettant à son tour un nouveau stimulus (Patton, 1990). Cette entrevue semi-dirigée a permis aux intervenants du milieu scolaire d'explicitement leurs expériences à l'égard des difficultés d'apprentissage.

3.1.2 *Le traitement des données*

Pour ce qui est de cette section, nous vous présenterons brièvement la démarche réalisée pour l'analyse de nos données. Par la suite, nous expliquerons de façon succincte

ce qu'est la statistique textuelle, pour enfin préciser l'outil choisi pour notre analyse ainsi que les modalités qui ont découlé de ce choix.

Ainsi, les entrevues ont été enregistrées sur cassettes audio, dont le contenu a été transcrit le plus fidèlement possible sous forme de verbatim. Ces verbatim ont été analysés à l'aide du logiciel *Le Sphinx Lexica*. Nous avons utilisé ce logiciel afin d'effectuer l'analyse factorielle des correspondances (AFC) des formes puis des segments répétés du discours dans notre base de données. Ce faisant, nous avons situé notre analyse dans une perspective propre à la lexicométrie ou à la statistique textuelle. Cette méthode d'analyse du discours, qui est utilisée depuis une trentaine d'années, a été initiée par le Laboratoire de lexicologie de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, « par l'application de méthodes statistiques à la description du vocabulaire » (Bardin, 2003, p. 49). Par cette procédure informatisée, « l'Ordinateur peut sortir la liste alphabétique de tous les mots présents dans le texte, puis calculer la fréquence de leur occurrence afin d'avoir une première idée du vocabulaire utilisé par le sujet » (Bardin, 2003, p. 183). En nous appuyant sur ce type d'approche, les verbatim des entrevues réalisées auprès des intervenants du milieu scolaire ayant participé à l'étude ont été transcrits, sans modification ni correction lexicale ou syntaxique, puis codés par sujet en fonction des thèmes abordés dans le protocole d'entrevue (troubles du comportement et de la conduite et troubles d'apprentissage).

3.1.2.1 La statistique textuelle

L'étude des textes à l'aide d'une méthode statistique constitue ce qu'on désigne par la statistique textuelle (Lebart et Salem, 1994). Selon ces derniers, la première étape de cette méthode consiste à « décompter des unités, [à] les additionner entre elles, cela signifie d'un certain point de vue, [de] les considérer au moins le temps d'une expérience, comme occurrences identiques d'un même type ou d'une forme plus générale » (p. 33). On utilise le comptage des "objets" qu'on veut comparer, et, généralement, les marqueurs naturels du discours comme délimiteurs (de ces objets). Le dépouillement se fait en formes graphiques (synonyme de "mots") ou par segments répétés (exemple: sécurité du revenu).

Or, selon Grenon (2000), les techniques lexicométriques consistent au calcul des fréquences d'apparition de chaînes de caractères qui correspondent, soit à des formes graphiques, soit à des segments répétés. En citant Lafon (1985), Grenon explique qu'il existe deux types de regroupements basés sur le lemme de rattachement. Grenon (2000), définit le "lemme" de cette manière:

[...] nous définissons le lemme par la forme de référence d'un mot, c'est-à-dire la forme du mot sans les marques (dites de flexion) qui l'actualisent dans le discours. En d'autres termes, il s'agit de la forme infinitive pour un verbe, masculin singulier pour un adjectif, singulier pour un nom, etc. [...] la lemmatisation témoigne dans la méthode de codage d'une plus grande conscience des objections que soulève l'analyse lexicométrique par la décomposition du corpus en unités sémantiques (p. 10).

Pour Lebart et Salem (1994), « la lemmatisation est le regroupement sous une forme canonique (en général à partir d'un dictionnaire) des occurrences du texte » (p. 314). Blanco et Marengo (1997), pour leur part, expliquent que la lemmatisation « concerne le choix d'une forme canonique comme représentante du paradigme flexionnel de la lexie » (p. 173). À la suite de ces définitions, nous regrouperons les formes du discours des intervenants du milieu scolaire interviewés par unités de sens: regroupement du singulier-pluriel, féminin-pluriel, etc. Dans notre cas, par exemple, les formes graphiques "enseignant" et "enseignante", bien que distinctes, font référence à la personne qui enseigne. Ces regroupements sont bien entendu partiellement automatisés, et notre processus de lemmatisation qui tient compte des formes en contexte est effectué manuellement pour chacune des formes à l'étude.

L'opération qui permet de découper le texte en différentes unités sur lesquelles portent les mesures de comptage s'appellent la segmentation du texte. Toujours selon Lebart et Salem (1994), pour réaliser une segmentation automatique des textes, nous allons, en suivant les objectifs de l'étude, procéder à un premier dépouillement en formes graphiques pour constituer les unités textuelles à partir du corpus (les verbatim d'entrevues).

C'est à partir de la numérisation des textes que le logiciel applique une procédure automatisée de segmentation visant à constituer une série de tableaux de fréquences successifs (sujets/mots) sur la base desquels est menée une série d'analyses factorielles des correspondances. L'analyse factorielle des correspondances (AFC) est une technique qui permet d'étudier la table de contingence composée de deux variables qualitatives. Par définition, une variable qualitative ne représente en rien quelque chose de numérique ou de quantifiable, mais plutôt des caractéristiques, appelées modalités (Lebart et Salem, 1994; Lebart, Salem et Berry, 1998; Grenon, 2002, 2008). Ces derniers expliquent que dans l'utilisation de l'analyse factorielle, une grande marge de manœuvre est laissée au statisticien. Suivant les phénomènes étudiés, il juge de la pertinence ou non d'exclure les mots outils, les articles, pronoms possessifs ou démonstratifs, etc., qui n'apportent pas de "sens" et qui sont à haute fréquence dans le corpus. C'est la technique que nous avons utilisée pour l'analyse du discours des intervenants du milieu scolaire, car l'élimination des mots outils permet d'inclure des mots de faibles fréquences importantes pour les thèmes étudiés.

Il suffit de mentionner que le principe de base de l'utilisation des modèles factoriels en statistiques textuelles est fort simple. Le discours des individus, en ce qu'il porte sur un objet commun et en ce qu'il se réfère à l'usage d'un vocabulaire contextualisé, implique la présence de concepts stables représentés par le recours à des structures lexicales (mots) et syntaxiques (segments de phrases) récurrentes et communes. Ces mots et ces segments de phrases correspondent théoriquement à une distribution qui devrait respecter les principes de la loi des probabilités conditionnelles de Bayes (Benzécri, 1980). Ils forment le fondement du regroupement des sujets, au regard de leur discours, autour de croisement des axes d'un plan factoriel (barycentres). En fait, ces éléments discursifs constituent le contenu même des dimensions qu'ils partagent au regard d'un concept ou d'un objet symbolique.

Il s'agit de rappeler, comme information de base, pourquoi nous utiliserons l'analyse factorielle des correspondances pour l'étude du discours des intervenants du milieu scolaire. L'objectif principal de recourir à cette technique développée par Benzécri

(1980) est de représenter à l'aide de graphiques "l'information" contenue dans le tableau des données affiché pour chacune des questions traitées. À partir d'un tableau (n lignes, p colonnes), les données sont représentées par un nuage de points dans un espace de dimension réduite. Ce tableau croisant la liste des formes retenues (en ligne) et le numéro d'identification des sujets (colonnes). Ainsi, dans une cellule de ce tableau, nous retrouvons le nombre d'occurrences d'une forme dans le discours d'un sujet donné. L'analyse factorielle des correspondances de ce tableau est effectuée par le logiciel en fonction de la fréquence de coupure sélectionnée et ce, pour chacune des questions traitées. Or, cette technique, l'analyse factorielle des correspondances, facilite l'identification de la position des indices signifiants du discours puisque le logiciel permet la navigation entre le plan, les formes ou les segments et leur utilisation en contexte.

Un certain nombre de formes (mots) ou de segments (concepts) caractérisent des individus en particulier. Ces éléments discursifs, en ce qu'ils portent sur des opérateurs (verbes, actions, segments correspondant à des concepts prescriptifs) reflètent la position plus ou moins centrée d'individus par rapport au centre du plan factoriel. Ces positions décentrées reflètent à leur tour les composantes de variance non expliquée par la prise en considération successive des facteurs. Lorsque l'analyse porte sur des corpus relativement denses de textes provenant d'un petit nombre de sujets – comme c'était le cas lors de l'analyse des verbatim d'entretien de certaines catégories des intervenants du milieu scolaire ayant participé à l'étude – les facteurs de variation par rapport aux barycentres correspondent généralement à une distinction polaire sur le plan des sources de variation individuelle au regard des composantes descriptives ou normatives du discours.

Une démarche de ce type est illustrée dans un article de Larose, Jonnaert et Lenoir (1996) portant sur les représentations des didacticiens au regard du concept de didactique et de ses fondements épistémologiques. L'utilisation des approches lexicométriques appliquées à l'analyse du discours d'enseignants relativement aux représentations qu'ils partagent au regard de divers objets ou à l'analyse du discours gouvernemental en matière d'éducation, a fait l'objet de plusieurs publications que le lecteur pourra consulter afin d'en

vérifier la puissance et la pertinence pour notre cadre d'analyse (Larose, Bourque et Lenoir, 2002; Larose, Dirand, David, Roy et Lenoir, 1999; Larose, Grenon, Bourque et Palm, 2004; Larose, Grenon, Ratté et Pearson, 2000; Larose, Ratté, Grenon et Lenoir, 2000).

3.1.2.2 L'approche lexicométrique utilisée lors de l'étude

Dans le cadre de cette étude, les fichiers textes générés ont été saisis puis traités, tel que mentionné précédemment, à l'aide du logiciel *Le Sphinx Lexica*. Cette phase de traitement permet l'étude des formes graphiques en contexte ainsi que la lemmatisation des formes, telle que décrite dans la norme lexicologique.

3.2 La norme lexicologique utilisée

Selon Lebart et Salem (1994) et Grenon (2002, 2008), il est essentiel, à des fins de reproductibilité des résultats de recherche, de définir la norme lexicologique ou l'ensemble des règles qui déterminent la lemmatisation d'un texte. L'appréciation d'une norme, selon ces derniers, permet de soustraire le plus possible les cas douteux à l'appréciation momentanée et subjective de l'opérateur, garantissant ainsi la constance des traitements.

Nous décrivons maintenant la norme lexicologique utilisée lors de ces différentes analyses. Dans le respect de ces règles, nous rapportons pour chacune des questions la liste des formes (mots) retenues, leur nombre ainsi que la fréquence de coupure sélectionnée. Afin de bien apprécier les représentations graphiques obtenues à l'aide de l'analyse factorielle des correspondances (AFC), nous avons interprété les plans à l'aide des contributions relatives des mots à l'axe, telles que déterminées par les calculs d'AFC. Nous avons pris garde de vérifier la qualité de la représentation des mots dans le plan, et ce, afin de nous prémunir des effets de projection possibles de ceux-ci (Larose, Jonnaert et Lenoir, 1996). Nos interprétations des plans ont eu comme finalité de positionner les "catégories des intervenants du milieu scolaire" par rapport aux autres intervenants du milieu scolaire dans les différents plans. Une attention a été portée aux formes qui les caractérisaient.

Au regard des formes à retenir pour les analyses, nous avons éliminé les mots-outils, ces mots qui n'apportaient pas de sens particulier aux discours (pronoms, articles, etc.), du moins selon notre perspective de recherche. Nous conserverons les mots pleins, tels les noms, les adjectifs et les adverbes. En plus des corrections orthographiques de base, nous prendrons soin de neutraliser les formes polysémiques (exemple: élève [verbe élever ou étudiant]).

Afin de systématiser l'analyse du corpus, pour chacune des questions nous avons éliminé les mots-outils en utilisant un dictionnaire de mots-outils stable (utilisé pour chacune des questions). Ensuite, nous avons étudié les formes restantes en ordre décroissant de fréquence d'apparition afin d'éliminer les autres formes vides de sens. Nous avons dû aussi nous limiter dans le nombre de formes à conserver en fonction de la fréquence de coupure déterminée pour chacune des questions et des raisons évidentes de lisibilité des plans.

Nous avons appliqué cette norme lexicologique lors de l'analyse lexicométrique des questions identifiées préalablement lors des entrevues réalisées avec les intervenants du milieu scolaire, à savoir les questions 4, 5 et 6 pour leur pertinence aux troubles de l'apprentissage. Nous avons poursuivi avec la même démarche pour analyser la question 10 en vue de saisir les particularités caractérisant le discours des intervenants du milieu scolaire au regard des sources ou causes dues à l'apparition des troubles de l'apprentissage.

3.3 Le questionnaire et sa justification

Cet instrument de collecte de données a été retenu parce qu'il permet d'avoir des données qui peuvent être traitées quantitativement. Ainsi, nos données peuvent mener à établir des profils de groupes des intervenants du milieu scolaire. Nous utilisons un questionnaire essentiellement composé de questions fermées, c'est-à-dire que le choix des réponses est fourni pour toutes les questions. Il suffit, pour les répondants, de cocher la réponse qui leur convient le mieux. Dans ce sens, Lamoureux (1992) souligne que le

questionnaire composé de questions fermées laisse moins de place à la subjectivité du chercheur et facilite le traitement des données. Il donne lieu au choix de répondre de façon relativement libre et neutre.

Le questionnaire a été distribué aux intervenants du milieu scolaire ciblés à la Commission scolaire des Laurentides. Ainsi, notre échantillon était invité à répondre au questionnaire avant de débiter l'entrevue semi-dirigée. Le questionnaire était pertinent pour notre recherche car il sollicitait des données sur les variables qui nous ont aidé à définir différents sous-groupes, soit par discipline, champ de formation, années d'expérience, catégorie d'âge ou participation à des formations en lien avec les enfants mséf.

Il n'y a pas eu de récompense ou d'avantage prévu pour la participation. Le questionnaire a été accompagné d'une lettre garantissant l'anonymat et attestant de la confidentialité des informations fournies.

3.3.1 Le contenu du questionnaire

Le questionnaire est composé de dix questions divisées en deux sections. Une première section sollicite des informations sur le sexe, l'âge, le lieu de naissance et la langue maternelle, sur les intervenants du milieu scolaire formant l'échantillon. Dans la deuxième section nous retrouvons des questions sur le statut, le nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement, le nombre total d'années d'enseignement auprès de clientèles mséf, du type de mesures d'intervention auprès d'élèves EHDA ainsi que s'ils ont d'autres expériences en lien avec les mséf. (tableau 6).

Tableau 6
Description sommaire du questionnaire

Questions	Modalités de réponse
A. RENSEIGNEMENTS PERSONNELS	
1. Sexe (masculin / féminin)	2 catégories
2. Âge (moins de 25 ans, 26-30, etc.)	5 catégories
3. Lieu de naissance (au Québec, autre province, etc.)	4 catégories
4. Langue maternelle (français, anglais, etc.)	3 catégories
B. EXPÉRIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT	
6. Statut (généraliste / spécialiste)	2 catégories + précision spécialité
7. Années expérience (moins de 5 ans, 6-10, etc.)	4 catégories
10. Années enseignement mséf (moins de 5 ans, 6-10, etc.)	4 catégories
11. Mesures d'intervention enfance en difficulté (aucune, programme d'intervention individualisée..., etc.)	6 catégories
12. Autres expériences socioéducatives (oui / non) + si oui lesquelles	2 catégories + texte

3.3.2 Le traitement des données

Les données ont ensuite été analysées à l'aide du logiciel *SPSS*. Notre questionnaire contient en majeure partie des variables ordinales et nominales. Ces variables peuvent être mises en relation afin de voir si certaines des catégories sont associées de façon plus ou moins systématique, permettant à chaque fois de préciser le portrait des caractéristiques particulières à un profil initial ou à l'évolution d'un profil chez une catégorie distincte de sujets. Compte tenu du format relativement restreint de l'échantillon ciblé ainsi que de la nature des variables décrites (variables nominales et ordinales), les données quantitatives sont traitées selon des modèles statistiques essentiellement descriptifs soit:

- Le calcul de fréquences et pourcentages relatifs aux catégories des divers items;

- Le recours aux mesures d'association, et tout particulièrement au coefficient de vraisemblance (Likelihood ratio chi square), peu sensible aux faibles fréquences des cellules de matrices croisées ainsi qu'à la non-quadraticité des matrices, puis au V de Cramer en tant qu'indicateur de la force de la structure d'association.

Pour les fins de ce mémoire, nous considérons que deux ou plusieurs indices sont relativement associés lorsque les deux mesures d'association sont systématiquement significatives. Le lecteur désirant se familiariser avec ces types de statistiques et leur utilité en situation d'enquête ou dans le contexte de recherche à caractère essentiellement descriptif pourra se référer à Liberteau (1983), Reynolds (1988) et Siegel et Castellan (1988).

4. LA DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Durant le semestre d'hiver 2003 (du 13 janvier au 28 février), nous avons effectué notre recueil de données sur le terrain auprès des intervenants du milieu scolaire de la Commission scolaire des Laurentides. La technique d'échantillonnage adoptée était de type non aléatoire, fondée sur un échantillon non probabiliste, de convenance, constitué de sujets ayant consenti librement et volontairement à compléter le questionnaire d'identification et à réaliser l'entrevue semi-dirigée. À cet effet, nous avons bénéficié de l'aide et de l'appui d'un cadre scolaire intervenant dans le contexte des services complémentaires de la CSL, lors de l'identification et de la prise de contact avec les sujets de notre échantillon.

Nous sommes donc allé sur place afin de réaliser notre collecte de données auprès des différents intervenants ciblés. La rencontre avec les intervenants du milieu scolaire était organisée selon la disponibilité de chacun d'eux et a fait l'objet d'un enregistrement sur magnétophone.

Il n'y a pas eu de récompense ou d'avantage direct pour les participantes et participants pour assurer leur participation. La réalisation des entrevues a été précédée de la

présentation succincte des objectifs de notre recherche, et chaque sujet était invité à lire et à signer une lettre de consentement éclairé garantissant l'anonymat et attestant de la confidentialité des informations fournies (cf. annexe C).

Dans la section suivante, nous allons tout d'abord présenter un portrait de notre échantillon selon les réponses obtenues aux questions d'identification de la première rubrique de notre questionnaire. Le profil des variables de contexte présenté fera référence au profil sociodémographique des répondants. Par la suite nous présenterons les réponses obtenues aux questions de la deuxième rubrique de notre questionnaire, soit l'expérience dans l'enseignement des professionnels (orthopédagogues et psychologues) avec des élèves présentant des profils particuliers.

4.1 Les données sociodémographiques

Les intervenants du milieu scolaire à la Commission scolaire des Laurentides ayant participé à la recherche appartiennent à différentes générations, ont divers statuts professionnels et une durée d'expérience variée au sein du milieu scolaire. Notre échantillon est constitué de 37 intervenants du milieu scolaire. La répartition de notre échantillon, au regard des variables descriptives retenues, correspond à peu près à celle de la population des intervenants du milieu scolaire de la Commission scolaire des Laurentides. Ainsi, il s'agit d'un échantillon essentiellement féminin, avec 83.8 % de femmes et de 16.2 % d'hommes (tableau 7)

Tableau 7
Répartition de l'échantillon par sexe

SEXE	NOMBRE	POURCENTAGE
Femme	31	83.8 %
Hommes	6	16.2 %
Total	37	100 %

La partition de notre échantillon par genre ne s'éloigne que relativement peu de la répartition de la structure d'emploi chez les personnels enseignants et chez les

professionnels non enseignants (PNE) au Québec pour la période du recueil des données, soit 14 % d'hommes et 86 % de femmes, la proportion d'hommes étant cependant plus importante (35 % de l'effectif) chez les PNE (Gouvernement du Québec, 2007).

La répartition par catégorie de sujets de notre échantillon est représentative de la population de référence. Il est à noter qu'un des buts visés de notre recherche était de recueillir de l'information auprès des intervenants du milieu scolaire. Ainsi, notre population est constituée de professionnels (56.8 %) et d'enseignantes (43.2 %) (tableau 8).

Tableau 8
Répartition de l'échantillon par catégorie de sujets

Catégories des sujets	Nombre	Pourcentage
Professionnels	21	56.8 %
Enseignants	16	43.2 %
Total	37	100 %

Leur statut professionnel se répartit comme suit: 7 psychologues (18.9 %), 1 psychoéducateur (2.7 %), 12 orthopédagogues (32.4 %), 1 intervenante en adaptation scolaire (2.7 %) ainsi que 16 enseignantes du primaire (43.3 %) (cf. tableau 9).

Tableau 9
Répartition de l'échantillon selon le statut

STATUT DES INTERVENANTS	NOMBRE	POURCENTAGE
Psychologues	7	18.9 %
Psychoéducateurs	1	2.7 %
Orthopédagogues	12	32.4 %
Intervenant en adaptation scolaire	1	2.7 %
Enseignante primaire	16	43.3 %
Total	37	100 %

Pour les fins d'analyse statistique dans le cadre de ce mémoire, nous avons amalgamé le psychoéducateur avec les psychologues, ainsi que l'intervenante en adaptation scolaire avec les orthopédagogues. Cela dans le but de faciliter l'analyse lexicale des entrevues, étant donné le caractère singulier de ces deux intervenants du milieu scolaire.

Nous vous présentons donc la répartition qui sera utilisée pour le traitement statistique de notre matériel (tableau 10).

Tableau 10
Répartition de l'échantillon modifié selon le statut

STATUT DES INTERVENANTS	NOMBRE	POURCENTAGE
Psychologues	8	21.6 %
Orthopédagogues	13	35.1 %
Enseignante primaire	16	43.3 %
Total	37	100 %

La répartition de l'échantillon selon l'âge se présente comme suit: aucun intervenant n'a moins de 25 ans. Les 26-30 ans, tout comme les 31-40 ans, représentent chacun (18.9 %) de l'échantillon. La majorité des intervenants se retrouvent dans les dernières tranches d'âge, soit la catégorie 41-50 ans (35.1 %) ainsi que les plus de 50 ans (27.1 %) (cf. tableau 11).

Tableau 11
Répartition de l'échantillon selon l'âge

CATÉGORIES D'ÂGE	NOMBRE	POURCENTAGE
Moins de 25 ans	0	0 %
26-30 ans	7	18.9 %
31-40 ans	7	18.9 %
41-50 ans	13	35.1 %
Plus de 50 ans	10	27.1 %
Total	37	100 %

Nous remarquons que la majorité des sujets de notre échantillon présentent une solide expérience en intervention dans le milieu scolaire. En effet, 13 des 37 répondants ont plus de 20 ans d'expérience (35.1 %), alors que 11 se situent dans la tranche des 11-20 ans d'expérience.(29.8 %). Nous retrouvons 7 intervenants (18.9 %) qui ont accumulé entre 6-10 ans d'expérience et, enfin, seuls 6 intervenants (16.2 %) débutent dans leur profession (cf. tableau 12).

Tableau 12
Répartition de l'échantillon selon les années d'expérience

ANNÉES D'EXPÉRIENCE	NOMBRE	POURCENTAGE
Moins de 5 ans	6	16.2 %
6-10 ans	7	18.9 %
11-20 ans	11	29.8 %
Plus de 20 ans	13	35.1 %
Total	37	100 %

Le calcul des mesures d'association nous permet d'observer une relation significative entre les variables "sexe" et "statut professionnel" ($L^2 = 8,17$ [2] $p < 0,017$; $V = 0,410$, $p < 0,045$). Il est donc possible de conclure qu'il y a surreprésentation des femmes chez les enseignants (16 sur 16) et des femmes chez les orthopédagogues (10 sur 13) (cf tableau 13).

Tableau 13
Répartition de l'échantillon par sexe et par statut professionnel

PARTITION EN DEUX CATÉGORIES						
Statut professionnel	masculin		féminin		Total	
	N	%	N	%	N	%
Psychologues	3	8,1	5	13,5	8	21,6
Orthopédagogues	3	8,1	10	27,1	13	35,2
Enseignants	0	0	16	43,2	16	43,2
Total	6	16,2	31	83,8	37	100

L'analyse du tableau croisé démontre qu'il y a surreprésentation des 26-30 ans chez celles et ceux qui ont moins de 5 ans d'expérience (5 sur 6), et qu'il y a également surreprésentation des plus de 50 ans chez celles et ceux qui ont plus de 20 ans d'expérience (9 sur 10) ($L^2 = 46,23$ [9] $p < 0,0001$; $V = 0,636$, $p < 0,0001$). On peut également noter que logiquement, les intervenants du milieu scolaire N qui ont plus de 20 ans d'expérience ont plus de 41 ans (35,1 %) (cf. tableau 14).

Tableau 14
Répartition de l'échantillon par années d'expérience et par âge

PARTITION EN QUATRE CATÉGORIES										
Âge	- de 5 ans		6-10 ans		11-20 ans		+ de 20 ans		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Moins de 25 ans	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26-30 ans	5	13,5	2	5,5	0	0	0	0	7	19
31-40 ans	0	0	4	10,8	3	8,1	0	0	7	18,9
41-50ans	1	2,7	1	2,7	7	18,9	4	10,8	13	35,1
Plus de 50 ans	0	0	0	0	1	2,7	9	24,3	10	27
Total	6	16,2	7	19	11	29,7	13	35,1	37	100

Nous pouvons également voir, à l'aide de l'analyse des tableaux croisés, qu'il y a surreprésentation des plus de 50 ans chez les enseignants ($L^2 = 14,62$ [6] $p < 0,023$; $V = 0,413$, $p < 0,05$). Ainsi, 8 sujets sur 16 de l'échantillon d'enseignantes ont plus de 50 ans, ce qui représente 43,3 % de notre échantillon total (tableau 15).

Tableau 15
Répartition de l'échantillon par âge et par statut professionnel

PARTITION EN QUATRE CATÉGORIES												
Statut professionnel	- de 25 ans		26-30 ans		31-40 ans		40-50 ans		+ 50 ans		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Psychologues	0	0	0	0	3	8,1	4	10,8	1	2,7	8	21,6
Orthopédagogues	0	0	3	8,1	3	8,1	6	16,2	1	2,7	13	35,1
Enseignants	0	0	4	10,8	1	2,7	3	8,1	8	21,7	16	43,3
Total	0	0	7	18,9	7	18,9	13	35,1	10	27,1	37	100

4.2 L'expérience dans l'enseignement

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la deuxième partie de notre questionnaire met l'accent sur l'expérience dans l'enseignement des professionnels (orthopédagogues et psychologues) avec des élèves présentant des profils particuliers (questions 7, 8 et 9). Nous présenterons nos résultats sous forme de fréquences brutes et de tableau de pourcentage.

À la lumière du tableau 16, nous constatons que la répartition des répondants selon le nombre d'années d'expérience avec des enfants présentant des profils particuliers est relativement bien balancée. Les intervenants éducatifs qui ont moins de 5 ans d'expérience avec cette clientèle, tout comme ceux qui ont plus de 20 ans, représentent respectivement chacun 21.6 % de l'échantillon. Les intervenants présentant entre 11 et 20 ans d'expérience sont majoritaires à 32.5 %. Enfin, les intervenants qui cumulent entre 6 et 10 ans d'expérience avec cette clientèle représentent 24.3 % de l'échantillon.

Tableau 16
*Répartition de l'échantillon selon les années d'expérience
auprès d'enfants présentant des profils particuliers*

ANNÉES D'EXPÉRIENCE AVEC DES ENFANTS PRÉSENTANT DES PROFILS PARTICULIERS	NOMBRE	POURCENTAGE
Moins de 5 ans	8	21.6 %
6-10 ans	9	24.3 %
11-20 ans	12	32.5 %
Plus de 20 ans	8	21.6 %
Total	37	100 %

Seize professionnels n'ont pas bénéficié d'autres expériences professionnelles d'intervention socioéducative auprès d'enfants en difficulté d'adaptation scolaire ou sociale, soit 76.2 % contre 23.8 % qui en ont bénéficié, plus particulièrement en centre d'accueil (tableau 17).

Tableau 17
*Répartition de l'échantillon selon les autres expériences professionnelles d'intervention
socioéducative auprès d'enfants en difficulté d'adaptation scolaire ou sociale*

AUTRES EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES D'INTERVENTION SOCIOÉDUCATIVE	NOMBRE	POURCENTAGE
Oui	5	23.8 %
Non	16	76.2 %
Total	21	100 %

Relativement aux types de mesures d'intervention auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation sociale et scolaire auxquelles les professionnels ont participé dans le passé, le

tableau 18 montre que 40.7 % des répondants ont participé à un programme d'intervention individualisé en tant qu'orthopédagogue (adaptation scolaire), 14,9 % ont participé à une procédure d'intégration systématique d'élèves présentant des déficiences intellectuelles, et que 11.1 % des répondants ont participé à une procédure d'intégration systématique d'enfants handicapés sur le plan perceptuel (visuel, auditif) ou moteur. En contrepartie, 33.3 % des répondants n'ont participé à aucune mesure dans le passé.

Tableau 18

Répartition de l'échantillon selon les types de mesures d'intervention de l'enfance en difficulté d'adaptation sociale et scolaire

TYPES DE MESURES	NOMBRE	POURCENTAGE
Aucune	9	33,3 %
Programme d'intervention individualisé en tant qu'orthopédagogue (adaptation scolaire)	11	40,7 %
Procédure d'intégration systématique d'enfants handicapés sur le plan perceptuel (visuel, auditif) ou moteur	3	11,1 %
Procédure d'intégration systématique d'élèves présentant des déficiences intellectuelles	4	14,9 %
Total	27	100 %

En guise de conclusion de cette partie, nous retenons que le nombre de répondants à notre échantillon est suffisamment élevé pour réaliser le traitement textuel prévu. Il nous est malheureusement impossible d'établir une certaine représentativité statistique par rapport à la population des intervenants du milieu scolaire. De plus, dans d'autres catégories, comme le sexe, l'âge ou les années d'expérience, nous avons obtenu une répartition à peu près identique à celle de la population des intervenants du milieu scolaire. Nous pouvons donc dire que la majorité des répondants ont plus de 41 ans (62.2 %), sont de sexe féminin (83.8 %) et ont au moins 11 ans d'expérience (64.9 %).

QUATRIÈME CHAPITRE: LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats d'analyse des données recueillies en fonction des thèmes reliés aux objectifs de la recherche intitulée *Les représentations sociales des divers intervenants éducatifs de l'équipe-école à la Commission scolaire des Laurentides, au regard des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives ou remédiales qui s'y rapportent*. Nous exposons les résultats de la rubrique Troubles de l'apprentissage, du questionnaire.

Nous tenons à spécifier que le guide d'entrevue utilisé pour notre recherche a été bâti pour une recherche menée conjointement par le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de l'Université de Sherbrooke et la direction des services complémentaires de la Commission scolaire des Laurentides, avec l'appui et le financement de la direction générale Laurentides-Lanaudière du ministère de l'Éducation du Québec. Cette recherche tentait de cerner l'évolution des profils des élèves identifiés en trouble de la conduite à la Commission scolaire des Laurentides. Nous avons eu la permission de la part du chercheur principal, le professeur Larose, ainsi que des répondants pour la CSL, d'intégrer nos propres items de recherche à l'intérieur du guide d'entrevue utilisé pour cette recherche collaborative. Ainsi, nous n'avons retenu que certaines questions du guide d'entrevues pour notre recherche car plusieurs concepts présentés dans le questionnaire, tels ceux de troubles du comportement et de la conduite et les interventions qui en découlent, ne concernaient pas notre recherche. Nous avons donc concentré notre recherche sur les questions 4, 5, 6, 8 et 10 des entrevues. Ceci dans le but de répondre aux objectifs de ce mémoire, et non de toute la recherche qui en a rendu la réalisation possible.

De plus, nous tenons à informer le lecteur que les psychologues scolaires n'ont répondu qu'à la question 10 du questionnaire. Ainsi, pour les analyses à venir, vous ne trouverez essentiellement que des informations concernant les orthopédagogues et les enseignantes. Ce qui explique cette situation est le fait que les psychologues scolaires ne

devaient répondre qu'aux questions traitant des troubles du comportement et de la conduite à l'intérieur de la recherche subventionnée.

La première partie du questionnaire portant sur le profil sociodémographique des répondants a été présentée dans la rubrique précédente décrivant l'échantillon. Ainsi, nous allons pouvoir, dans cette section, retenir des variables qui nous permettront d'effectuer des analyses croisées afin d'en identifier les principales structures d'association. Nous tenons à préciser que nous ne retiendrons aucune variable en lien avec la seconde partie du questionnaire pour les analyses à venir.

La discussion des résultats sera exposée à la dernière partie de ce chapitre. Nous reprenons les éléments pertinents pour les mettre en relation avec notre problématique, notre cadre théorique et nos objectifs de recherche.

1. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

1.1 Le traitement des entrevues semi-dirigées

Dans cette section du mémoire, nous ferons part des résultats de l'analyse des entrevues effectuées auprès des intervenants éducatifs de la Commission scolaire des Laurentides. Nous présenterons et commenterons donc les résultats des analyses factorielles des correspondances (AFC) à l'aide du logiciel d'analyse lexicométrique *Sphinx Lexica*.

1.2 Le traitement du discours des participants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué, durant la session d'hiver 2003, soit du 13 janvier au 28 février, une série d'entrevues sur le terrain auprès de 37 intervenants du milieu scolaire de la Commission scolaire des Laurentides, que nous appellerons sujets (S) pour la prochaine partie de notre recherche. Par les entrevues, nous voulions examiner plus en détail différentes dimensions du rapport entretenu par les

intervenants du milieu scolaire au regard des difficultés d'apprentissage chez les élèves du troisième cycle du primaire. De manière plus concrète, nous désirons, dans un premier temps, documenter la façon dont les intervenants éducatifs du milieu scolaire définissent les difficultés légères de l'apprentissage. Dans un deuxième temps, nous décrivons le lien de concomitance que les intervenants établissent entre les élèves présentant d'une part un trouble de la conduite ou du comportement, et d'autre part le profil de difficulté d'apprentissage. Enfin, toujours selon nos sujets, nous identifierons les sources ou raisons les plus fréquentes qui amènent un élève à développer un trouble grave de l'apprentissage. À cette fin, nous avons préparé une série de thèmes qui ont pu être abordés avec les volontaires qui ont contribué à notre recherche. Les guides d'entrevues utilisés pour l'animation des entrevues semi-dirigées sont présentées dans l'annexe B de notre mémoire.

1.2.1 *La spécification et la justification des questions retenues des entrevues semi-dirigées*

Il nous apparaît important de spécifier le choix des questions retenues pour les fins de ce mémoire. Ainsi, deux guides d'entrevue ont été bâtis pour cette recherche menée conjointement: un guide d'entrevue pour les professionnels, soit les orthopédagogues et les psychologues scolaires, et un autre guide d'entrevue pour les enseignants. Les deux guides d'entrevue ont deux sections principales et trois sous-sections identiques, soit la section Troubles du comportement et de la conduite, la section Troubles de l'apprentissage ainsi que les sous-sections traitant de la concomitance, des sources de ces problèmes et de l'intervention prescrite, réalisée ou souhaitée. La dernière section des guides d'entrevue professionnels et enseignants diffère: la dernière section du guide professionnel traite de la formation initiale des intervenants de l'équipe-école, tandis que celle des enseignants traite des représentations sociales de différents ordres. (cf. annexe B).

Nous avons une possibilité de 14 questions communes (appartenant tant aux professionnels qu'aux enseignants à traiter). Sur ces 14 questions, six (6) portaient directement sur les troubles du comportement et de la conduite. Nous avons alors éliminé ces questions de notre propos. Des huit (8) questions qui restaient, nous en avons

sélectionné quatre (4) car elles ciblait directement les objectifs de notre recherche. Ce sont donc les résultats d'analyse de ces quatre (4) questions que nous vous présenterons. Ils apparaîtront en fonction de l'ordre d'apparition des items dans notre guide d'entrevue.

Dans notre présentation des profils d'attitudes, nous utilisons principalement les plans issus produits par les analyses factorielles des correspondances réalisées en lexicométrie en tant que document illustrant notre propos. Pour établir les profils d'attitudes, nous avons choisi comme critères principaux (variables indépendantes) les variables suivantes:

- Les années d'expérience (moins de 5 ans, 6-10 ans, 11-20 ans, plus de 20 ans);
- Le statut professionnel (psychologues, orthopédagogues, enseignants au primaire).

2. LES TROUBLES DE L'APPRENTISSAGE

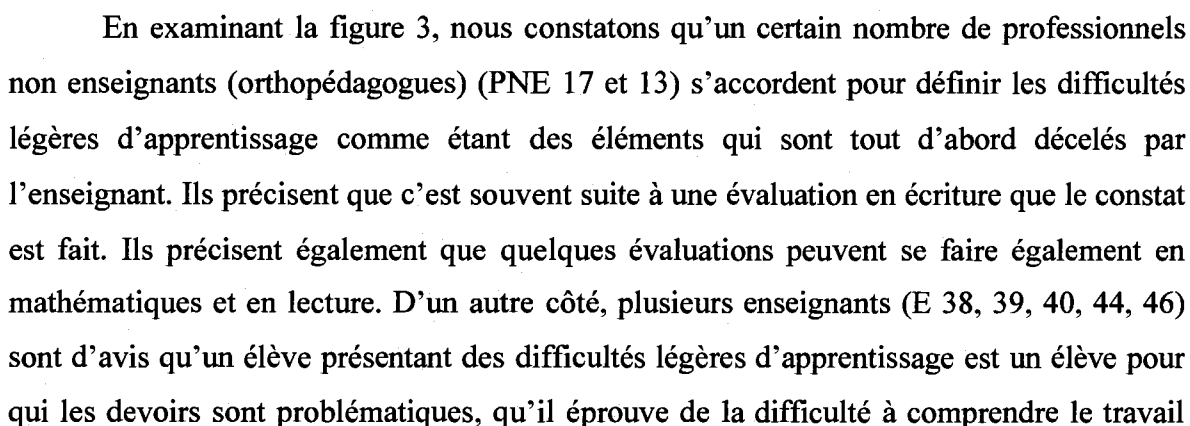
Voici donc les résultats obtenus par rapport aux différents items et questions de la première partie de notre questionnaire d'entrevue. Les questions sélectionnées dans cette section concernent des aspects des troubles de l'apprentissage vécues par les élèves du 3^e cycle du primaire. Les aspects incluent l'identification des difficultés légères d'apprentissage, la différenciation entre les difficultés légères et les difficultés graves d'apprentissage, ainsi que les types de troubles d'apprentissage que présentent les élèves de ce cycle.

2.1 Les critères d'identification des difficultés légères d'apprentissage

La première question du volet consacré à l'exploration des troubles de l'apprentissage (question Q4) demandait aux intervenants du milieu scolaire de nommer les critères à partir desquels ils identifiaient un élève présentant des difficultés légères d'apprentissage. La figure 2 nous permet de constater que les intervenants du milieu scolaire interviewés qui ont entre 11 et 20 ans d'expérience (3) ont tendance à définir les "difficultés légères de l'apprentissage" comme étant des difficultés ou des problèmes à

apprendre qui se répercutent en classe. Ils mentionnent également que les élèves présentant des difficultés légères d'apprentissage doivent être identifiés à temps par les enseignants afin de pouvoir leur venir en aide. Il est intéressant de remarquer que les intervenants du milieu scolaire ayant moins de 5 ans d'expérience (1) identifient les difficultés d'apprentissage principalement aux retards en écriture et en lecture. Ils spécifient également que ces retards sont d'au moins deux ans, tant en lecture qu'en écriture. D'un autre côté, les intervenants ayant entre 6 et 10 années d'expérience (2) identifient les indices définissant les difficultés légères d'apprentissage aux difficultés des élèves de rendre les devoirs et travaux demandés à temps ou réalisés de façon satisfaisante. Enfin, ceux ayant plus de 20 ans d'expérience (4) associent les difficultés légères d'apprentissage aux élèves ayant besoin de plus de temps pour compléter les tâches scolaires, à ceux qui ont besoin d'aide et de soutien, et qui ont différents manques par rapport à leur groupe classe.

AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question: Dans votre pratique quotidienne, quels sont les critères à partir desquels vous identifiez qu'un élève présente des "difficultés légères de l'apprentissage"? selon les années d'expérience



qui lui est demandé ou qu'il est incapable d'accomplir celui-ci. De plus, c'est un élève à qui il manque souvent du temps pour accomplir les tâches scolaire demandées.

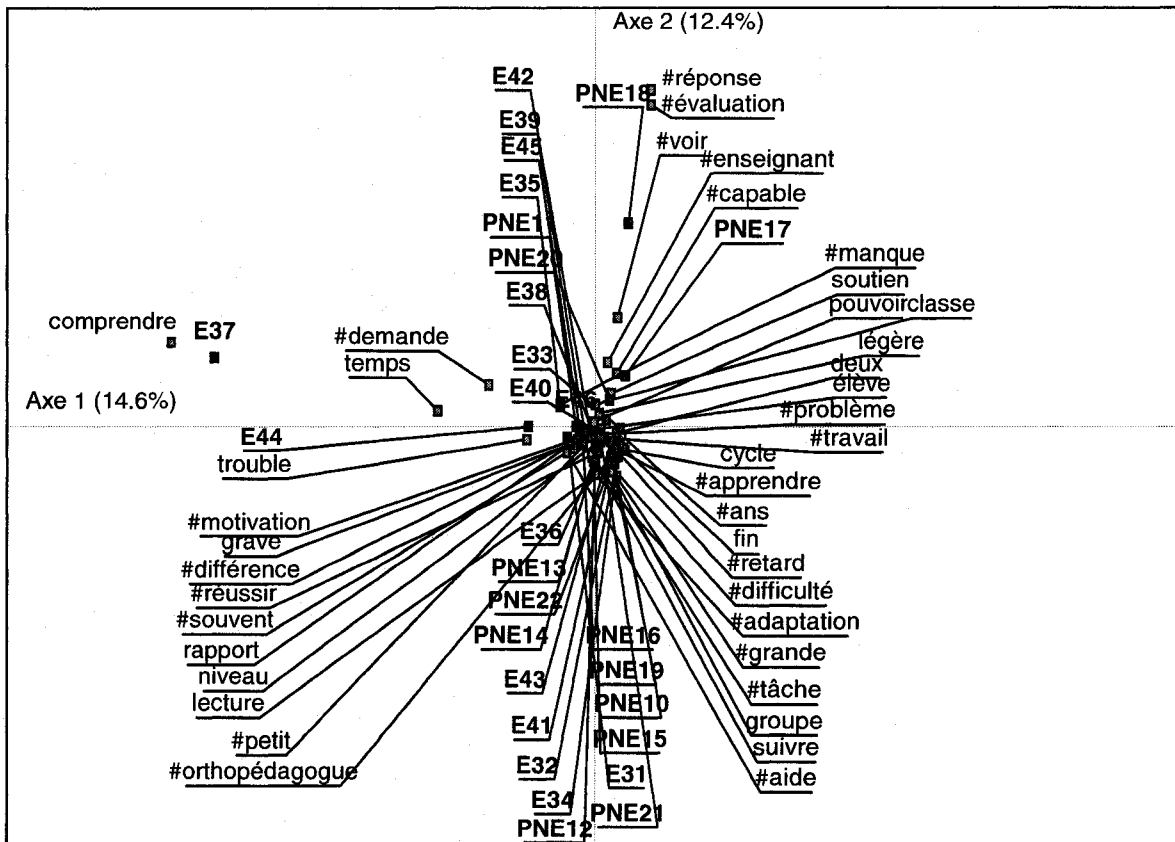
La plupart des intervenants du milieu scolaire s'entendent pour dire qu'un élève présentant des difficultés légères de l'apprentissage est un élève qui a de la difficulté à suivre le groupe. Il est intéressant de voir ici que le repère général pour ces intervenants est le groupe classe, ce qui est cohérent avec l'ancienne norme du programme et la définition des DLA ou DGA antérieurement à la réforme (programme de 1999) où on indiquait formellement que l'évaluation des difficultés d'apprentissage devait toujours avoir pour critère de référence le groupe d'appartenance de l'élève ou une catégorie équivalente. Ils font également ressortir que ces élèves demandent beaucoup plus que les autres élèves et qu'ils ont davantage de besoins spécifiques. Ce sont également des élèves qui présentent différentes difficultés ou problèmes et qui demandent un soutien particulier.

Enfin, plusieurs professionnels non enseignants (PNE 11, 14, 15, 16) s'entendent pour dire que les critères d'identification des difficultés d'apprentissage sont souvent apportés par l'enseignant. En d'autres mots, c'est suite à une demande formulée par l'enseignant que l'orthopédagogue va intervenir et entrer en contact avec l'enfant. Une fois ce premier contact établi, les PNE précisent qu'ils reconnaissent ces élèves à leurs difficultés à apprendre, à leur besoin constant de soutien lors des tâches scolaires, mais qu'ils diffèrent des élèves en trouble grave de l'apprentissage car ils ont moins de deux ans de retard d'apprentissage par rapport au groupe d'appartenance de l'élève ou une catégorie équivalente.

s'entendent pour dire que les élèves en difficulté légère de l'apprentissage ont un retard de moins de deux ans dans les matières de base, et plus spécifiquement en français dans la dimension "lecture". Ces élèves sont davantage capables de suivre le groupe classe et demandent moins de temps de soutien que les élèves en difficulté grave de l'apprentissage.

De leur côté, les élèves en difficulté grave de l'apprentissage présentent des retards académiques de plus de deux ans, nécessitent un soutien de l'enseignant plus constant, tout en ayant beaucoup de difficulté à suivre le groupe classe. Il en résulte que ceux-ci éprouvent des problèmes de motivation à plusieurs niveaux. Ainsi, cela demande aux intervenants du milieu scolaire qu'ils adaptent les tâches scolaires afin de tenter de leur faire vivre du succès. Plusieurs intervenants s'entendent pour dire qu'un élève en difficulté grave d'apprentissage est un élève n'ayant pas acquis les critères des attentes de fin de cycle.

Figure 4
AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question:
Ce qui distingue, selon votre expérience, un élève présentant des difficultés
légères d'apprentissage d'un autre élève qui présenterait des difficultés graves à ce
niveau, selon les sujets enseignants (E) et les sujets professionnels non enseignants
(orthopédagogues) (PNE)



Il ressort de la figure 5 que les intervenants du milieu scolaire qui détiennent plus de 20 ans d'expérience (4) affirment que les différences majeures entre les élèves en difficulté grave et les élèves en difficulté légère reposent sur le nombre d'années de retard. Ainsi, ils précisent qu'un élève présentant des difficultés légères de l'apprentissage cumule un retard académique de moins de deux ans. Toujours selon leurs propos, un élève présentant des difficultés graves de l'apprentissage cumule un retard académique d'au moins deux ans; ce qui nous permet de parler de troubles graves de l'apprentissage. Ces intervenants mentionnent également que ce qui caractérise un élève en difficulté légère de

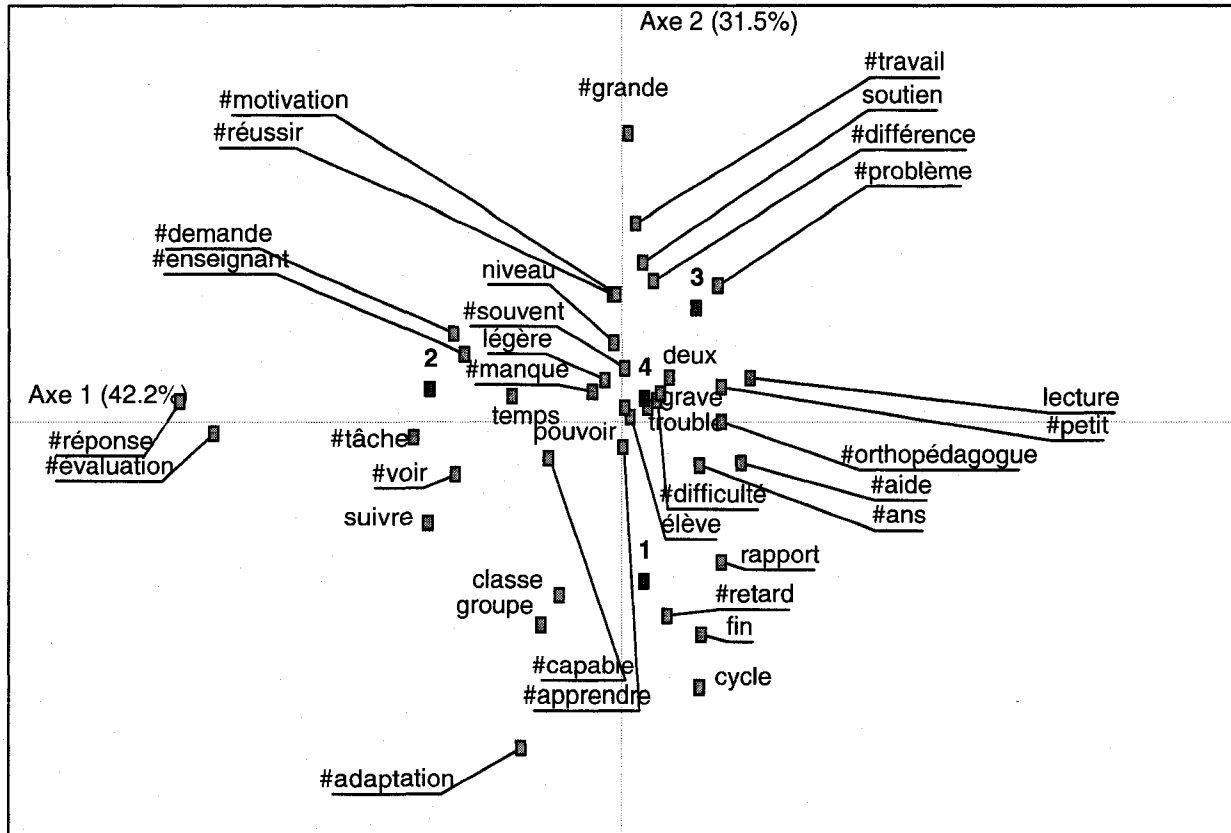
l'apprentissage c'est son manque de temps pour réussir les tâches demandées et la difficulté de suivre les élèves du même niveau.

Les intervenants présentant entre 11 et 20 ans d'expérience (3) sont d'avis que les principales différences entre ces deux types d'élèves résident au niveau des types de difficultés vécues par ces élèves et par le soutien à apporter à ceux-ci. En effet, plusieurs éléments, tels la motivation scolaire, le désir de réussir et le soutien scolaire à apporter à ces élèves, influent dans la différenciation d'appellation. De plus, la différence se voit également au niveau du soutien à donner aux élèves lors des périodes de travail scolaire. Il est intéressant de noter que les nouveaux arrivants dans la profession (ceux ayant moins de 5 ans d'expérience) (1) perçoivent la différence en ayant comme repère les attentes de fin de cycle. Ainsi, ils précisent que si un élève n'a pas atteint les attentes de fin de cycle, il est considéré en retard académique, donc en difficulté grave d'apprentissage.

Enfin, les intervenants du milieu scolaire qui ont entre 6 et 10 ans d'expérience constatent que la différence entre les deux types de difficultés se répercute davantage dans les tâches à réaliser, dans la façon de soutenir ces élèves, en d'autres mots ce que ça leur demande en tant qu'intervenant, et qu'ils vont souvent référer les enfants en difficulté en évaluation spécifique afin d'avoir réponse à savoir si ce sont des difficultés légères ou si ce sont des difficultés graves de l'apprentissage.

Figure 5

*AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question:
Ce qui distingue, selon votre expérience, un élève présentant
des difficultés légères d'apprentissage d'un autre élève qui présenterait des
difficultés graves à ce niveau, selon les années d'expérience*



2.3 L'identification des types de troubles de l'apprentissage

La troisième question du volet consacré à l'exploration des troubles de l'apprentissage (question Q6) demandait aux intervenants éducatifs d'identifier les types de troubles de l'apprentissage que leurs élèves présentaient le plus dans leur classe.

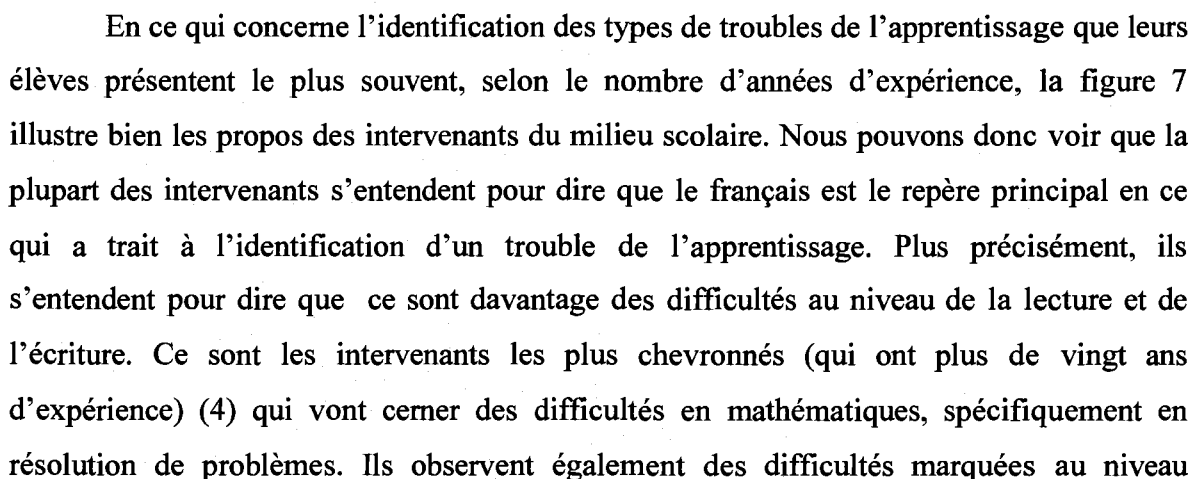
L'observation de la figure 6 nous permet de constater que la plupart des intervenants du milieu scolaire s'entendent pour dire qu'avant de parler de trouble, il y a plusieurs indicateurs significatifs qui leur permettent de croire qu'un élève présente un trouble de l'apprentissage. Ainsi, ils précisent que ce type d'élève n'a pas les acquis de base pour

fonctionner et apprendre de façon autonome au niveau scolaire où il est présentement rendu. En mathématiques, il a souvent des difficultés avec tout ce qui touche la logique, mais davantage la résolution de problèmes écrits. En français, les intervenants affirment que ce sont des difficultés au niveau de la lecture, plus précisément tout ce qui touche aux stratégies liées au décodage. Les travaux écrits, telles que les compositions ou rédactions diverses, sont toujours problématiques chez ces élèves. Plusieurs intervenants nous informent qu'il y a également l'aspect communicationnel qui est problématique. Ainsi, ils mentionnent que plusieurs élèves présentant des troubles du langage sont suivis en orthophonie²².

Il est intéressant de constater qu'un enseignant ainsi qu'un professionnel non enseignant (E37, PNE 11) identifient les troubles de l'apprentissage par des lacunes liées à la méthodologie de l'apprenant. Nous pouvons faire le lien avec la compétence transversale "mettre en pratique des méthodes de travail efficaces". Ainsi, pour ces deux intervenants, ce qui ressort de cette question c'est que les principaux troubles de l'apprentissage sont au niveau de la capacité organisationnelle de l'élève en lien avec la ou les tâches proposées. Un autre sous-groupe de l'échantillon (E 34, 36, 38, 43, 44, 45, PNE 17, 22) se démarque en précisant que ce sont essentiellement des élèves faisant déjà l'objet de diagnostics qu'ils ont choisi de nommer. Ils illustrent leurs propos en nommant des troubles du langage, soit la dysphasie, et également de la lecture, soit la dyslexie.

²² Il est important de spécifier au lecteur que les services d'orthophonie, bien que mentionnés dans la recherche, sont présents dans les établissements scolaires. Ainsi, les demandes de services sont souvent consignées au plan d'intervention, mais les services à fournir sont peu présents.

***AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question:
Pouvez-vous identifier les types de troubles de l'apprentissage que vos élèves
présentent le plus souvent? selon les sujets enseignants (E) et les sujets professionnels
non enseignants (orthopédagogues) (PNE)***



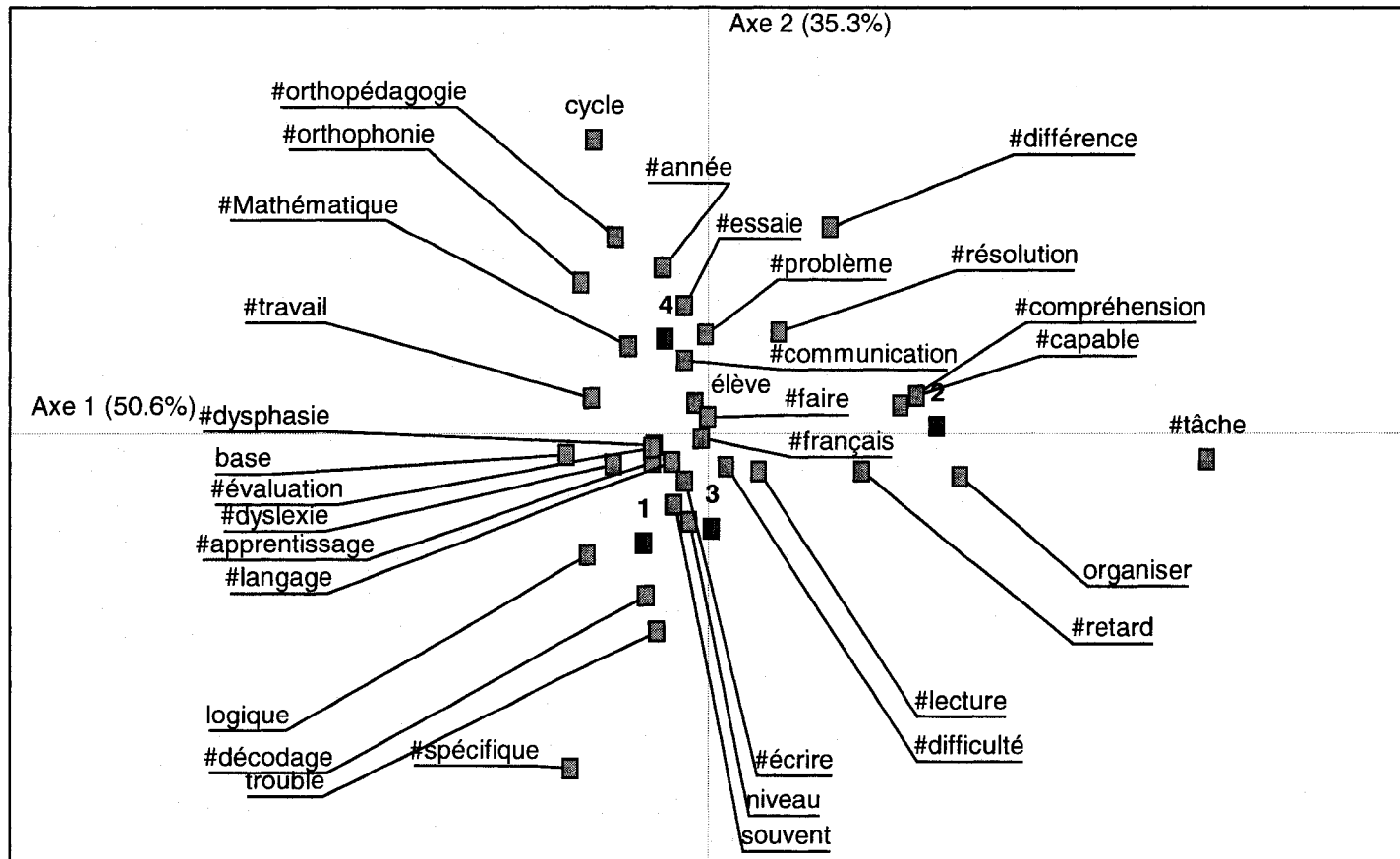
communicationnel; c'est pourquoi ils réfèrent souvent ces élèves au service d'orthophonie. Le fait d'aller voir l'orthopédagogue est un facteur prépondérant dans l'identification des élèves ayant des troubles de l'apprentissage.

Il est intéressant de noter que les intervenants ayant entre six et dix ans d'expérience (2) reconnaissent davantage un élève en trouble de l'apprentissage par ses difficultés marquées à comprendre et s'organiser face à la tâche scolaire demandée. De plus, ils précisent que le retard académique, peu importe la matière, est un indicateur du trouble de l'apprentissage chez l'élève. Nous pouvons noter que les intervenants ayant moins de 5 ans d'expérience (1) vont mentionner que leurs élèves en trouble de l'apprentissage manifestent davantage des difficultés au niveau de la logique ainsi qu'au niveau du décodage. De plus, ils sont les premiers à identifier le trouble spécifique d'apprentissage comme type de trouble de l'apprentissage.

Les intervenants du milieu scolaire qui détiennent entre 11 et 20 d'expérience (3) identifient les difficultés en lecture et en écriture comme étant les types de difficultés que leurs élèves présentent le plus souvent. Ils précisent également que les difficultés liées au langage sont fréquemment identifiées dans leur classe pour les élèves éprouvant des troubles de l'apprentissage.

Figure 7

*AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question:
Pouvez-vous identifier les types de troubles de l'apprentissage que vos élèves
présentent le plus souvent? selon les années d'expérience*



2.4 La concomitance (association(s) possible(s) entre les troubles du comportement et les difficultés d'apprentissage)

Présentons maintenant les résultats qui sont en lien avec la seule question de notre deuxième section du questionnaire d'entrevue. L'interviewé devait réagir sur les associations possibles entre les troubles du comportement et les difficultés d'apprentissage.

L'unique question de ce bloc (question Q8) consacrée au lien de concomitance interrogeait les candidats sur l'association possible entre les troubles du comportement et

les difficultés d'apprentissage. Nous cherchions donc des éléments d'information liés à l'expérience de l'interviewé.

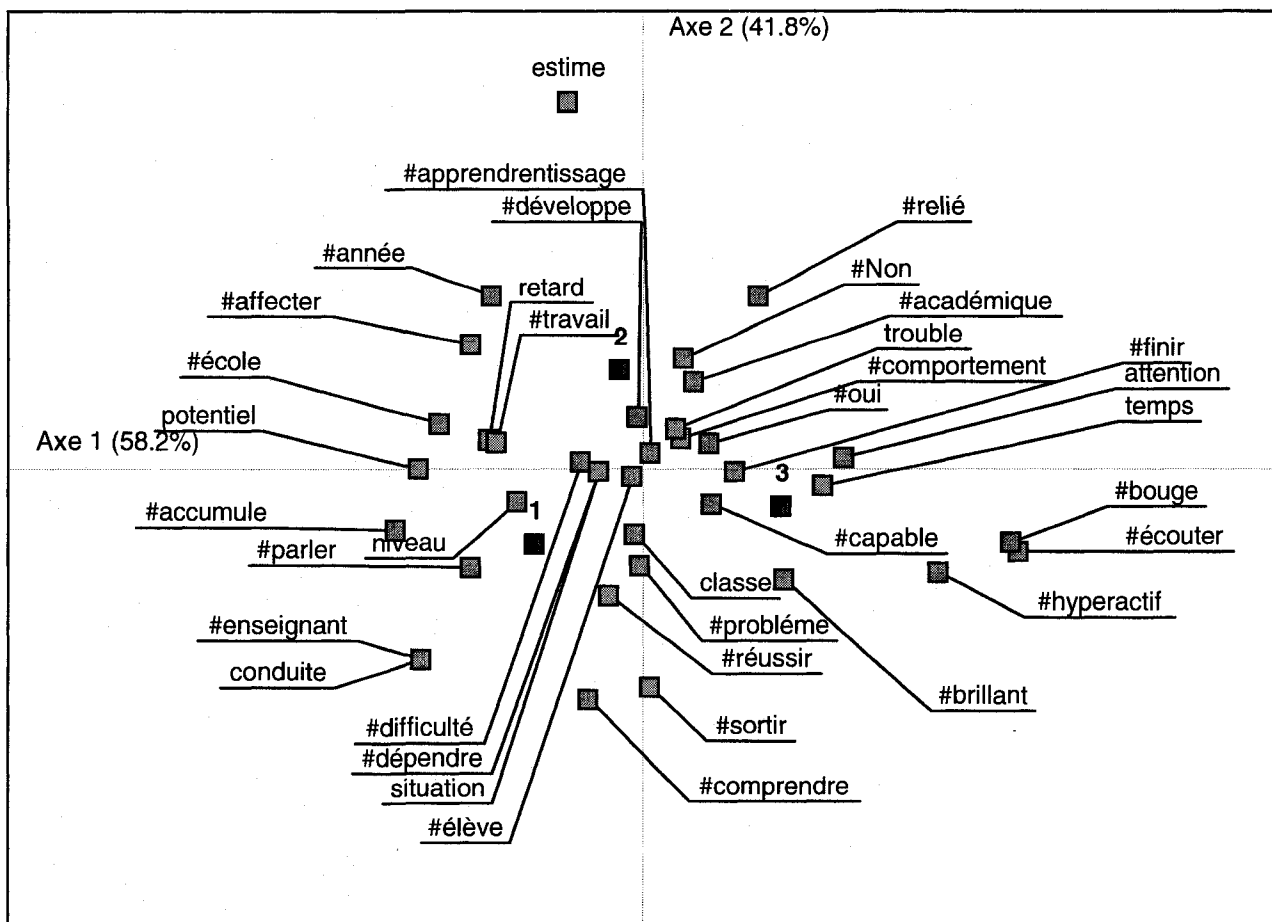
L'observation de la figure 8 nous permet de constater que peu importe leur statut, les intervenants du milieu éducatif s'entendent pour dire qu'il n'y a pas de relation directe entre les troubles du comportement ou de la conduite et les difficultés d'apprentissage. Par contre, ils insistent sur le fait que la situation de l'élève à plusieurs niveaux, tels le retard académique et le retrait à répétition lors de crises liées aux troubles du comportement²³, influence grandement le développement du profil de difficultés d'apprentissage. Les psychologues (1) précisent que les élèves en troubles du comportement ou de la conduite ont souvent un très bon potentiel scolaire. Ainsi, ils expliquent qu'un élève plus fort que la moyenne pourrait en venir à déranger le groupe classe par ennui ou manque de stimulation.

De leur côté, les orthopédagogues (2) observent dans leur pratique que le fait de présenter un trouble du comportement ou de la conduite peut parfois affecter les apprentissages de l'élève au cours de l'année. Les raisons soulevées sont que les élèves pourraient en venir à présenter des retards dans leurs travaux et ainsi développer des problèmes au niveau de l'apprentissage. Les enseignantes (3) croient que le lien de concomitance est présent dans leur classe. Ainsi, toujours selon elles, plusieurs raisons expliquent leur raisonnement. Le manque d'attention et de concentration en classe, le manque de temps pour terminer leurs tâches scolaires parce qu'ils sont souvent retirés du groupe classe, le fait qu'ils bougent beaucoup, la présence de profils associés à l'hyperactivité ainsi que le peu d'écoute dont ils font preuve en classe sont au nombre des raisons évoquées.

²³ Le fait que l'élève soit souvent retiré hors de la classe augmente parfois les difficultés car lorsqu'il est retiré, il manque plusieurs notions académiques nécessaires à l'apprentissage. De plus, si l'élève est déjà en difficulté, cela n'aura comme effet que de cristalliser ses difficultés.

Figure 8

*AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question:
Selon vous, un élève présentant un trouble du comportement ou de la conduite
présentera-t-il nécessairement un profil de difficultés d'apprentissage?
selon le statut des interviewés*



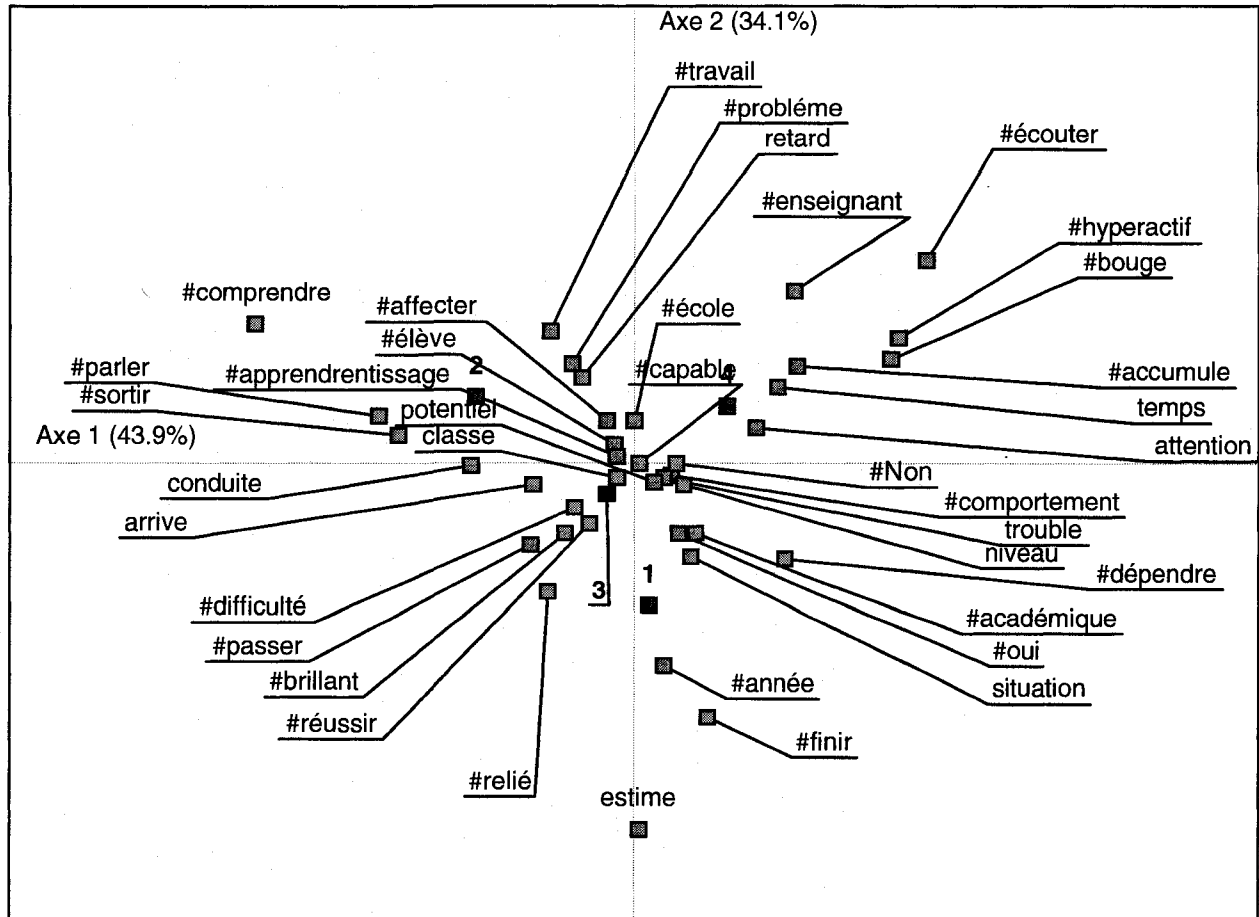
En ce qui concerne le lien de concomitance entre les troubles du comportement ou de la conduite et le profil de difficultés d'apprentissage selon les années d'expérience, la figure 9 illustre bien les propos des intervenants du milieu scolaire. Ainsi, nous pouvons constater que la plupart des intervenants du milieu scolaire s'entendent pour dire que les élèves en trouble du comportement ou de la conduite ne présenteront pas nécessairement un profil de difficulté d'apprentissage. Au-delà de cette simple affirmation, il est intéressant de voir que deux éléments distincts ressortent. D'un côté, plusieurs s'entendent pour dire qu'un TC ne présentera pas nécessairement de difficulté d'apprentissage car il est très

brillant. Le fait qu'il s'ennuie en classe, par manque de stimulation ou de défis pédagogiques à sa hauteur, vient nourrir sa "délinquance scolaire". D'un autre côté, le fait que l'élève TC soit constamment mis de côté ou placé en retrait, dû à ses nombreux avertissements, a pour conséquence de lui faire manquer de nombreuses notions d'apprentissage. Par conséquence, les difficultés d'apprentissage apparaissent ou se cristallisent.

Plus spécifiquement, nous pouvons voir que les nouveaux arrivants dans leur profession, celles et ceux présentant moins de cinq années d'expérience (1), précisent que les élèves en trouble du comportement ou de la conduite vont nécessairement présenter un profil de difficulté d'apprentissage durant l'année scolaire, causé par la situation dans laquelle ils se trouvent (fréquence des retraits, retards académiques et incapacité à terminer ou mener ses travaux scolaires à terme). De leur côté, les intervenants cumulant plus de vingt années d'expérience croient que le fait de ne pas écouter l'enseignant à cause de comportements associés à l'hyperactivité, tel le fait de bouger, peuvent mener ces élèves vers des difficultés d'apprentissage. De plus, ils font état de plusieurs lacunes de ces élèves, tels le manque d'attention en classe combiné à l'accumulation des retards tant en classe qu'au niveau des travaux à remettre, ainsi que les nombreuses pertes de temps vécues en classe.

Figure 9

*AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question:
Selon vous, un élève présentant un trouble du comportement ou de la conduite
présentera-t-il nécessairement un profil de difficulté d'apprentissage?
selon les années d'expérience*



2.5 Les sources (causes ou raisons possibles de l'apparition d'un profil d'élève en difficulté)

Présentons maintenant les résultats qui sont en lien avec la seule question retenue de notre troisième section du questionnaire d'entrevue. L'interviewé devait réagir sur les causes ou sur les raisons possibles de l'apparition d'un profil d'élève en difficulté d'apprentissage.

La seconde question de ce bloc (question Q10) consacrée à l'exploration des sources possibles des difficultés d'apprentissage interrogeait les candidats sur les raisons les plus fréquentes qui amenaient un élève à développer un profil de difficulté grave de l'apprentissage. Nous cherchions donc des éléments d'information liés à l'expérience de l'interviewé.

Il ressort de la figure 10 que la plupart des intervenants du milieu scolaire croient que les raisons les plus fréquentes qui amènent un élève à développer un profil de difficulté d'apprentissage résultent en des difficultés au niveau des capacités de l'enfant. Par capacité, ils entendent plusieurs éléments, tels les différentes façons d'apprendre des élèves, les limitations de divers ordres, les troubles neurologiques ainsi que parfois la capacité intellectuelle, qu'ils associent à l'intelligence.

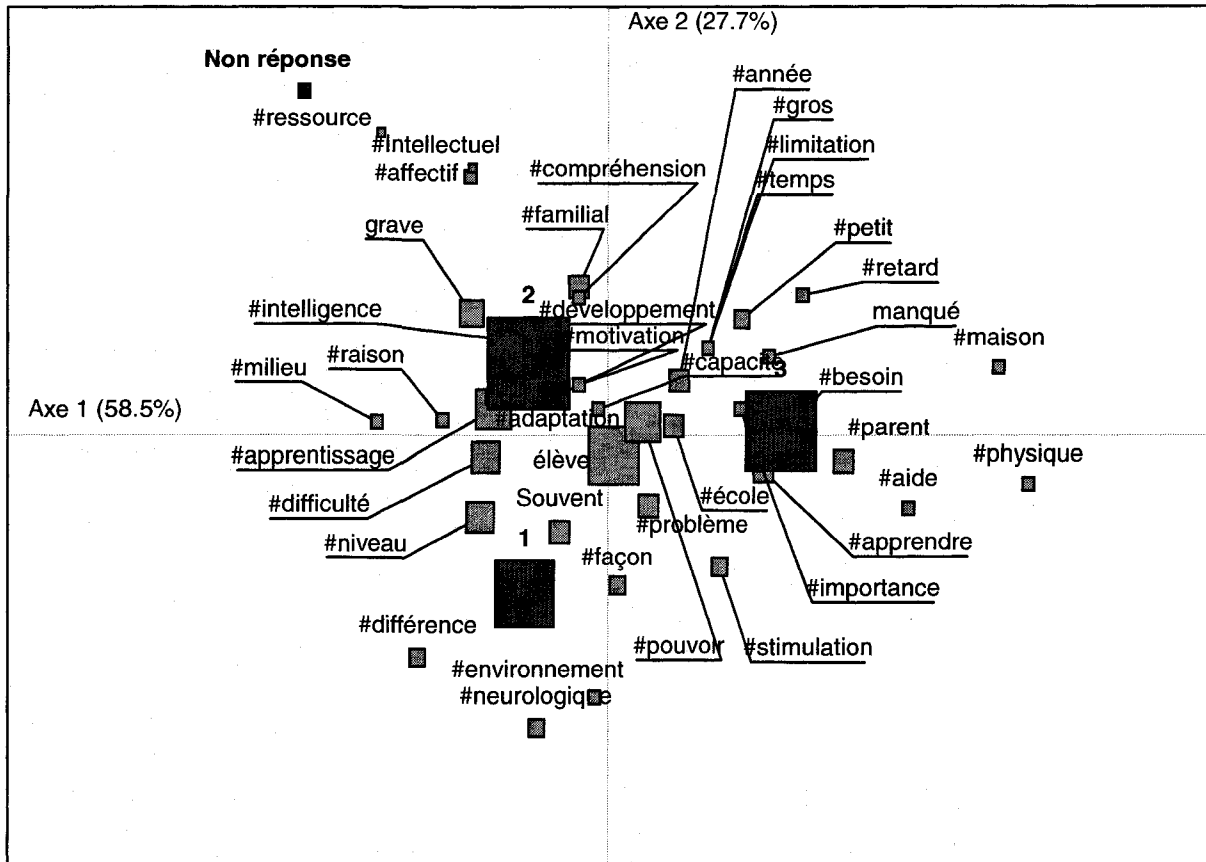
Nous pouvons observer que les psychologues scolaires (1) sont d'avis que l'environnement immédiat de l'enfant (le milieu familial, la fratrie) est un élément majeur influant sur la possibilité de développer des difficultés graves de l'apprentissage. En effet, le manque de stimulation précoce, le manque d'encadrement de façon générale à la maison ainsi que le manque de support lors de la période des devoirs et leçons de ces enfants seraient, selon ces intervenants, des facteurs qui pourraient amener le développement des difficultés graves de l'apprentissage. Ils émettent également l'hypothèse que les difficultés résulteraient d'un trouble ou d'une déficience neurologique qui ferait partie du bagage génétique de l'enfant.

Enfin, les enseignantes nous informent que, selon elles, les principales raisons qui amènent un élève à développer un profil de difficulté grave de l'apprentissage se situent à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les modèles véhiculés à la maison en ce qui a trait à l'importance de l'école ou de la scolarisation ne sont pas toujours les meilleurs. En effet, une famille où les parents ne valorisent pas l'école ou tiennent un discours dégradant face au monde scolaire n'influencera pas positivement son enfant à s'engager dans sa scolarisation. De plus, l'aide ou le support apporté par les parents lors de la scolarisation,

s'il est présent, serait un facteur important de prévention des difficultés graves d'apprentissage. Les enseignantes précisent que le manque de temps qu'elles peuvent elles-mêmes consacrer à un élève en difficulté grave de l'apprentissage peut malheureusement cristalliser ses difficultés et marquer davantage son retard par rapport aux autres élèves du groupe.

Figure 10

*AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question:
Quelles sont, selon votre expérience, les raisons les plus fréquentes qui amènent un
élève à développer un profil de difficulté grave de l'apprentissage?
selon le statut des interviewés*

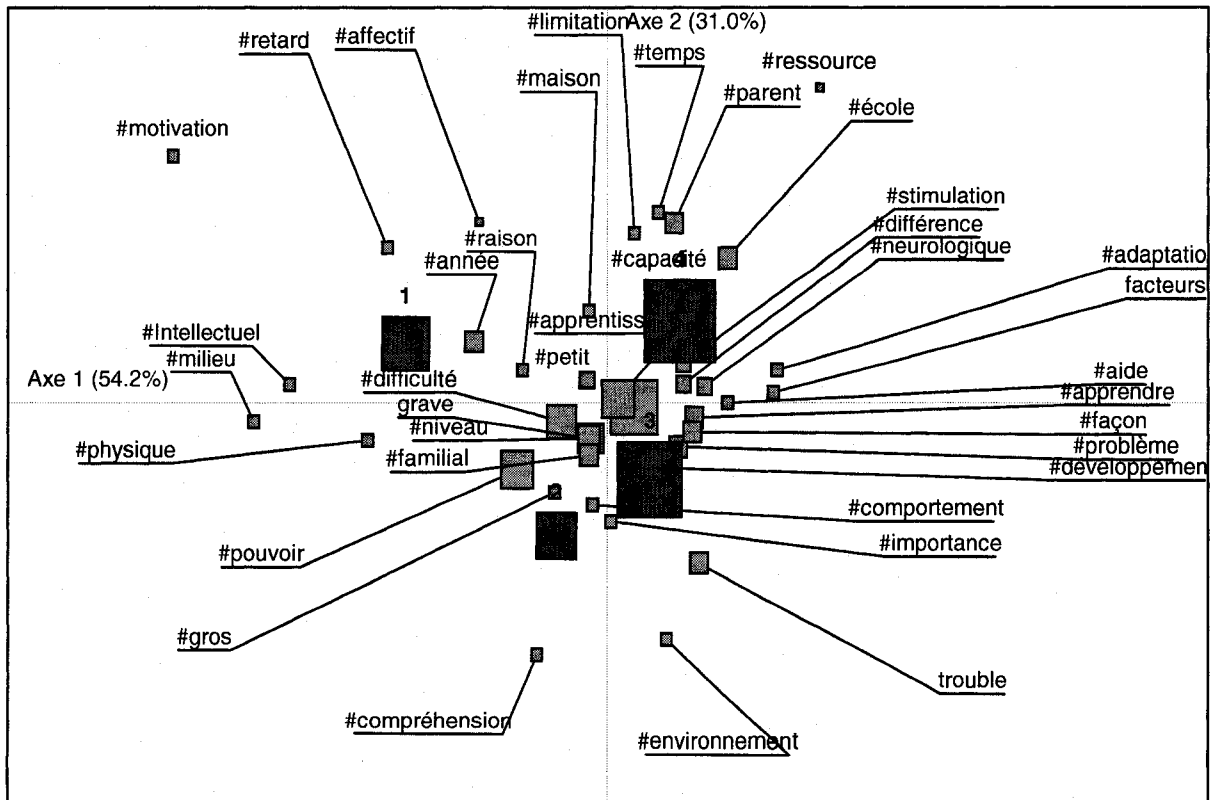


L'observation de la figure 11 nous permet de constater que la plupart des intervenants du milieu scolaire s'entendent pour dire que principalement le manque de stimulation précoce serait un facteur marquant des difficultés graves de l'apprentissage. De plus, ce manque de stimulation créerait une différence marquée entre les acquis des élèves qui entrent à l'école et les autres enfants pour qui la stimulation aurait été efficace. Tout comme le manque de stimulation à la maison, les troubles ou déficiences neurologiques ont été rapportés par les interviewés. Ils croient donc que certains élèves arriveraient dans le monde scolaire avec certaines incapacités qui, à la longue, leur nuiraient au cours de leur parcours scolaire.

Les intervenants du milieu scolaire ayant moins de 5 ans d'expérience (1) disent que le milieu et les problèmes affectifs sont à la base des principales raisons associées au développement du profil de difficulté grave de l'apprentissage. Ils tiennent à préciser que les capacités intellectuelles de ces enfants ne sont pas mises en cause. Les intervenants chevronnés (4) précisent que plusieurs enfants arrivent à l'école avec un bagage développemental moins complet que celui de la majorité des autres élèves. Ainsi, ils identifient les lacunes du milieu scolaire comme étant un facteur de risque de ces élèves. En effet, ils précisent que le manque de ressources scolaires, tant monétaires que le facteur temps à consacrer à ces élèves, favorise le développement des difficultés graves de l'apprentissage. Ils pointent également les limites que le cadre scolaire leur impose et l'absence de support de la part des parents.

Certains problèmes vécus lors du développement précoce des enfants, le manque d'aide apporté à ces élèves lors de leur entrée en scolarisation, le besoin de différenciation pédagogique (apprendre d'une façon différente des autres élèves de la classe) non supporté par les intervenants du milieu scolaire ainsi que les troubles de la conduite et du comportement, sont les principales raisons, selon les intervenants ayant entre 11 et 20 ans d'expérience (3), qui amènent un élève à développer des troubles graves de l'apprentissage.

Figure 11
AFC des réponses des intervenants du milieu scolaire à la question:
Quelles sont, selon votre expérience, les raisons les plus fréquentes qui amènent un
élève à développer un profil de difficulté grave de l'apprentissage?
selon les années d'expérience



3. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Cette partie est consacrée à la discussion des résultats obtenus suite à l'analyse de nos données. L'objectif principal de notre recherche est de faire la description des représentations que se font les intervenants du milieu scolaire de la Commission scolaire des Laurentides au regard des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives ou remédiales qui s'y rapportent. Rappelons que le premier objectif de notre recherche vise à décrire les représentations des professionnels enseignants et non enseignants du primaire à la Commission scolaire des Laurentides au regard des difficultés légères d'apprentissage.

Le deuxième objectif a pour but d'identifier, selon les intervenants du milieu scolaire, les variables qui sont associées à la présence de facteurs de risques et de protection chez les élèves en difficulté d'apprentissage. Le troisième objectif vise à dégager les communalités et les spécificités des représentations des diverses catégories d'intervenants du milieu scolaire au regard des causes des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives, diagnostiques ou remédiales les plus souhaitables. Le quatrième consiste à dégager les représentations des intervenants du milieu scolaire au regard des orientations du MEQ quant à la définition du concept de difficulté légère de l'apprentissage et l'intervention auprès des élèves du primaire présentant ce type de problème. Nous présentons donc notre discussion des résultats obtenus, en nous référant aux différentes catégories d'intervenants du milieu scolaire visées, au regard de chacun des objectifs dans les paragraphes suivants.

3.1 Les critères d'identification des difficultés légères d'apprentissage

D'après l'analyse des résultats, nous constatons que la plupart des intervenants du milieu scolaire considèrent les difficultés légères d'apprentissage comme étant des difficultés qui persistent dans le temps. Ainsi, plusieurs intervenants s'entendent pour parler d'un retard scolaire entre un an et deux ans se situant principalement en français, au niveau de la lecture et de l'écriture.

Il est intéressant de voir ici que le repère général pour ces intervenants est le groupe classe; ce qui est cohérent avec l'ancienne norme du programme et la définition de la DLA ou DGA antérieurement à la réforme (programme de 1999) où on indiquait formellement que l'évaluation des difficultés d'apprentissage devait toujours avoir pour norme de référence le groupe d'appartenance de l'élève ou une catégorie équivalente. De plus, notre échantillon est composé majoritairement d'enseignantes ayant été formées avant les changements apportés au curriculum de formation initiale dans les universités du Québec.

Ainsi, la plupart des curriculums de formation initiale, avant les modifications apportées suite à l'avènement de la réforme scolaire, ne proposaient qu'en moyenne un cours de trois crédits portant sur le thème des élèves handicapés et/ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Majoritairement, ces cours visaient à « informer les futurs enseignants sur l'identification et la compréhension des principales difficultés d'adaptation, de comportement et d'apprentissage chez les enfants du préscolaire et du primaire » (Université de Sherbrooke, 1996).

Les résultats de notre recherche démontrent que la plupart des professionnels non enseignants s'entendent pour dire que les critères d'identification des difficultés d'apprentissage sont souvent apportés par l'enseignant. En d'autres mots, c'est suite à une demande formulée par l'enseignant que l'orthopédagogue va intervenir et entrer en contact avec l'enfant. Rappelons-nous qu'en moyenne, trois crédits de formation initiale universitaire servaient de base théorique aux critères d'identification de ces enseignants. La formation initiale dont ils disposaient pourrait nous laisser croire que certains éléments orthodidactiques auraient pu leur servir quant à l'identification de ces élèves.

Nous avons également questionné les intervenants du milieu scolaire quant aux différences qu'ils voyaient entre les difficultés légères et les difficultés graves de l'apprentissage. La plupart des intervenants du milieu scolaire ciblés (orthopédagogues et enseignantes) s'entendent pour apporter les mêmes nuances que le Ministère apportait à ce moment-là! Donc les difficultés légères de l'apprentissage se manifestaient par un retard de moins de deux ans dans les matières de base (mathématiques et français) et que les difficultés graves de l'apprentissage se caractérisaient par un retard de plus de deux ans dans ces mêmes matières de base. De plus, les élèves en difficulté grave de l'apprentissage nécessitaient plus de soutien de la part de leur enseignante.

Il est également intéressant de voir que la plupart des intervenants du milieu scolaire s'entendent pour définir de façon assez uniforme ces deux types de difficultés. Abrieu (1994a), précise que les représentations sociales sont à la fois stables et stabilisatrices.

Stables, puisque leurs constituantes se rapportent toutes à un même corps de principes normatifs (noyau), et stabilisatrices à cause de leur fonction orientante en ce qui concerne les comportements et rapports face à l'environnement. Nous pouvons donc conclure que le noyau représente les définitions ministérielles qui ont prévalu pendant plusieurs années, jusqu'aux changements apportés avec l'avènement du concept de l'élève à risque (Gouvernement du Québec, 2000). Ainsi, pour les intervenants scolaires, les définitions sont intégrées et demeurent ancrées en eux. Qu'en est-il des modifications apportées par le concept d'élève à risque? Il serait intéressant que quelques recherches se penchent sur le sujet.

En ce qui concerne les types de troubles de l'apprentissage que les élèves présentent le plus souvent, les intervenants du milieu scolaire jugent que le français est le repère principal en ce qui a trait à l'identification d'un trouble de l'apprentissage. De façon plus précise, ils s'entendent pour dire que la lecture et l'écriture représentent leurs repères d'identification. De plus, les intervenants présentant plus d'expérience vont être capables de discerner certaines difficultés en mathématiques, plus précisément en résolution de problèmes. Nous croyons que ce soit le fait d'utiliser plusieurs démarches systématiques en résolution de problèmes qui permet d'isoler certaines difficultés précises en mathématiques.

En guise de conclusion sur ce premier point, nous pouvons constater que la quasi-totalité des intervenants du milieu scolaire s'entendent pour dire que les difficultés légères de l'apprentissage se manifestent par des retards scolaires entre un an et deux ans par rapport au groupe d'appartenance. Elles doivent être identifiées par les intervenants de première ligne, qui sont ici les enseignants du primaire. Les principales différences que les intervenants du milieu scolaire notent entre les difficultés légères d'apprentissage et les difficultés graves de l'apprentissage sont au niveau du nombre d'années de retard et du soutien à apporter à l'élève de la part de l'enseignante. Enfin, ce sont des difficultés en français, plus précisément en écriture et en lecture, qui caractérisent les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

3.2 L'identification des variables qui sont associées à la présence de facteurs de risque et de protection chez les élèves en difficulté d'apprentissage

Pour ce qui est de cet objectif, nous n'avons pu que sonder les interviewés sur les facteurs de risque (sources) des difficultés d'apprentissage et non par rapport aux facteurs de protection reliés à celles-ci. Nous tenons à spécifier que nous ne retiendrons que les informations reliées aux variables associées aux facteurs de risque, que nous nommerons ici en tant que variables externes à l'élève. Nous avons donc traduit les causes externes en facteurs de risque.

Ainsi, la plupart des intervenants du milieu scolaire s'entendent pour dire que principalement le manque de stimulation précoce serait un facteur de risque marquant des difficultés graves de l'apprentissage. De plus, ce manque de stimulation créerait une différence marquée entre les acquis des élèves qui entrent à l'école et les autres enfants pour qui la stimulation aurait été efficace.

Les intervenants du milieu scolaire présentant le moins d'expérience (moins de 5 ans) précisent que le milieu et les problèmes affectifs sont au nombre des facteurs de risque qui sont à la base des principales raisons associées au développement du profil de difficulté grave de l'apprentissage. D'un autre côté, les intervenants présentant le plus d'expérience notent que plusieurs enfants arrivent à l'école avec un bagage développemental moins complet que la majorité des autres élèves. Ainsi, ils identifient les lacunes du milieu scolaire comme étant un facteur intervenant sur les effets d'exposition aux facteurs de risque associés au milieu de ces élèves (variable socioéconomique). En effet, ils précisent que le manque de ressources scolaires, tant monétaires que le facteur temps à consacrer à ces élèves, donc des problèmes structuraux associés au sous-financement des commissions scolaires, favorisent le développement des difficultés graves de l'apprentissage. Ils pointent également les limites que le cadre scolaire leur impose et l'absence de support de la part des parents.

Enfin, les troubles liés au développement précoce des enfants, le manque d'aide apporté à ces élèves lors de leur début de la scolarisation, le besoin de différenciation pédagogique (apprendre d'une façon différente des autres élèves de la classe) non supporté par les intervenants du milieu scolaire ainsi que les troubles de la conduite et du comportement sont les principales raisons qui amènent un élève à développer un trouble grave de l'apprentissage. Il est intéressant de voir que la notion de développement précoce ressort, car c'est là la base du discours soutenant les mesures d'intervention éducative précoces depuis *Head Start*²⁴ aux États-Unis dans les années 1960, ainsi que la logique de l'intégration de la scolarité préscolaire dans le nouveau curriculum (maternelles 4 ans obligatoires en mséf et pour les élèves handicapés (Gouvernement du Québec, 2008).

Pour ce qui est du concept de différenciation pédagogique, Guay, Legault et Germain (2006) précisent qu'au cours des trois dernières décennies, plusieurs expressions ont été utilisées pour décrire cette action fondamentale du pédagogue pour susciter l'apprentissage et la réussite des élèves. En voici quelques-unes: *pédagogie différenciée* (De Lorimier, 1987; Fontaine, 1993; Legrand, 1994), *individualisation de l'enseignement* (Bégin, 1978), *individualisation* (Legendre, 1993; Leselbaum, 1994), *différenciation de la pédagogie* (Aylwin, 1992), *différenciation de l'enseignement* (Perrenoud, 1977), *differentiated instruction* (Tomlinson, 1999, 2004), *différenciation de l'apprentissage* (Caron, 2003). Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) réfère, quant à lui, depuis la parution du Programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001a, 2004), au concept de différenciation pédagogique. Ainsi, différencier signifie analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier. Il est intéressant de se questionner maintenant à savoir les raisons qui incitent les intervenants du milieu scolaire à ne pas supporter cette pratique qui, selon la littérature, en serait une efficace...

²⁴ Le programme compensatoire le mieux connu est celui qu'on nomme *Head Start*. Mis sur pied en 1965, il vise principalement à répondre aux besoins des enfants issus de milieux défavorisés, aux enfants issus de divers milieux ethniques et aux enfants ayant une déficience afin de les préparer pour l'école en accroissant leur développement cognitif et social (Lalonde-Graton, 2004).

3.3 Les communalités et spécificités des représentations des diverses catégories d'intervenants du milieu scolaire au regard des causes des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives, diagnostiques ou remédiales les plus souhaitables

Pour ce qui est de cet objectif, nous tenons à spécifier que nous ne répondrons qu'à la partie Communalités et spécificités des représentations des diverses catégories d'intervenants du milieu scolaire. En effet, nous n'avons pu recueillir suffisamment d'information traitant des pratiques préventives, des pratiques diagnostiques ainsi que des pratiques remédiales en lien avec les difficultés d'apprentissage.

Il ressort, après l'analyse des résultats liés à cet objectif, que deux catégories principales de causes sont soulevées: les causes internes liées à l'enfant et les causes externes liées à celui-ci. Ainsi, la plupart des intervenants du milieu scolaire s'entendent pour dire que ce qui amène un élève à présenter un profil de difficulté d'apprentissage résulterait d'un manque de capacités propres à l'élève. Nous tenons à rappeler que par capacité, ils entendent plusieurs éléments tels les différentes façons d'apprendre des élèves, les limitations de divers ordres, les troubles neurologiques ainsi que parfois la capacité intellectuelle, qu'ils associent à l'intelligence. Ils mentionnent également que le manque de stimulation à la maison pour ces élèves ne leur permettrait pas d'arriver dans le monde scolaire avec toutes les capacités dites "normales"; ce qui finirait par leur nuire au cours de leur parcours scolaire.

Il est intéressant de voir ici que la notion de *minimal brain damage* est mentionnée par certains intervenants du milieu scolaire, quant aux causes internes à l'élève. Telle que présentée lors de la problématisation de notre recherche, la notion de *minimal brain damage* devrait résulter en un jugement différencié et nuancé de la part des intervenants: une chose est d'affirmer que des enfants atteints de lésions cérébrales peuvent avoir des difficultés d'apprentissage, autre chose est de prétendre que tout enfant qui éprouve des difficultés d'apprentissage souffre de dommages au cerveau. Ainsi, le modèle "médical" encore utilisé en orthopédagogie, dans le système scolaire québécois, continue

de nourrir certaines “croyances” difficiles à prouver en lien avec le *minimal brain damage*.

De façon plus précise, nous pouvons retenir que les psychologues scolaires sont d’avis que les difficultés d’apprentissage des élèves sont le résultat de problèmes externes qui sont liés à l’environnement immédiat de l’enfant (le milieu familial, la fratrie). Toujours selon eux, ce serait le manque de stimulation précoce ainsi que le manque d’encadrement de ces enfants, tant à la maison qu’à l’école, qui seraient, selon ces intervenants, des facteurs qui pourraient amener le développement des difficultés graves de l’apprentissage. Ils ont également émis l’hypothèse que les difficultés résulteraient d’un trouble ou d’une déficience neurologique qui ferait partie du bagage génétique de l’enfant.

Tout comme les psychologues scolaires, les orthopédagogues précisent que la famille serait également le point de départ du développement des difficultés graves de l’apprentissage. De plus, ils font le lien entre la famille et plusieurs problèmes d’ordre affectif. Il est intéressant de noter que les orthopédagogues s’entendent pour dire qu’il n’y a pas de corrélation à faire entre les capacités intellectuelles de ces enfants et les difficultés graves de l’apprentissage.

Les enseignantes nous informent que plusieurs causes externes seraient la cause des difficultés scolaires présentées par certains de leurs élèves. Ainsi, les modèles véhiculés à la maison en ce qui a trait à l’importance de l’école ou de la scolarisation ne sont pas toujours les meilleurs. Toujours selon elles, une famille où les parents ne valorisent pas l’école ou tiennent un discours dégradant face au monde scolaire n’influencera pas positivement son enfant à s’engager dans sa scolarisation. Elles mentionnent que l’aide ou le support apporté par les parents lors de la scolarisation, s’il est présent, serait un facteur important de prévention des difficultés graves d’apprentissage²⁵. Nous trouvons cet élément

²⁵ Un partenariat solide avec les parents est un élément essentiel à la réussite des élèves, notamment de ceux qui présentent des difficultés d’apprentissage. De nombreuses études ont d’ailleurs démontré les effets positifs de la collaboration école-famille : motivation accrue des élèves, amélioration du comportement, meilleures attitudes à l’égard du travail scolaire et de l’école et diminution du décrochage scolaire (MELS, 2003).

intéressant car il rejoint la lecture en vogue de l'importance de la reconstruction du lien école famille, notamment en milieu défavorisé. En d'autres mots, nous pourrions dire que le milieu parental serait une aide externe de l'intervention du personnel scolaire (Minier, 2006). De plus, tout comme les orthopédagogues, les enseignantes n'ont pas fait de lien entre les difficultés d'apprentissage et les causes internes (neurologiques) des enfants.

Les organismes spécialisés dans le domaine des difficultés d'apprentissage ont redéfini le concept en 2002. Ils ont également clarifié leur position quant aux causes des troubles de l'apprentissage. Ainsi le *Troubles d'Apprentissage - Association canadienne* précise que les troubles d'apprentissage découlent de facteurs génétiques ou neurobiologiques ou d'un dommage cérébral, lesquels affectent le fonctionnement du cerveau, modifiant ainsi un ou plusieurs processus reliés à l'apprentissage. Ils précisent également que les troubles d'apprentissage ne sont pas initialement attribuables à des problèmes d'audition ou de vision, à des facteurs socioéconomiques, à des différences culturelles ou linguistiques, à un manque de motivation ou à un enseignement inadéquat, bien que ces facteurs puissent aggraver les défis auxquels font face les personnes ayant des troubles d'apprentissage.

De plus ils spécifient que les troubles d'apprentissage peuvent être associés à des troubles attentionnels, comportementaux et socioaffectifs, à des déficits d'ordre sensoriel ou à d'autres conditions médicales (TAAC, 2002).

Nous désirons terminer cette section en précisant qu'il est intéressant de noter qu'en ce qui a trait au lien de concomitance entre la difficulté d'apprentissage et les troubles du comportement ou de la conduite, les représentations des enseignantes diffèrent de celles des autres spécialistes. À cet effet, les enseignantes rejoignent plusieurs chercheurs en spécifiant que le lien de concomitance est un élément présent dans leur classe. Elles précisent que plusieurs raisons justifient leur raisonnement. Ainsi, le manque d'attention et de concentration en classe, le manque de temps pour terminer leurs tâches scolaires parce

que ces élèves sont souvent retirés du groupe classe, le fait qu'ils bougent beaucoup, la présence de profils associés à l'hyperactivité ainsi que le peu d'écoute dont ils font preuve en classe sont au nombre des raisons évoquées par celles-ci (Larose, Ratté, Séguin et Kalubi, 2003; Larose, Ratté, Terrisse et Séguin, 2003).

3.4 Les représentations des intervenantes et des intervenants du milieu scolaire au regard des orientations du MEQ quant à la définition du concept de difficulté légère de l'apprentissage et l'intervention auprès des élèves du primaire présentant ce type de problème

Pour ce qui est de cet objectif, nous tenons à spécifier que nous ne répondrons qu'à la partie représentation des intervenantes et des intervenants du milieu scolaire au regard des orientations du MEQ quant à la définition du concept de difficulté légère de l'apprentissage. Pour ce qui est du volet intervention auprès des élèves du primaire présentant ce trouble, nous n'avons pu recueillir suffisamment d'information pour traiter ce point.

Nos résultats de recherche permettent de constater que la plupart des intervenants du milieu scolaire se rallient majoritairement aux définitions ministérielles antérieures (celles de 1999, présentées dans la section problématique). Ainsi, ils s'entendent pour dire qu'un élève qui présente des difficultés légères de l'apprentissage est un élève qui éprouve de la difficulté à suivre le groupe. Nous trouvons intéressant de constater que le repère général pour ces intervenants est le groupe classe; ce qui est cohérent avec l'ancienne norme du programme et la définition de la DLA ou DGA antérieurement à la réforme (programme de 1999). Auparavant on indiquait formellement que l'évaluation des difficultés d'apprentissage devait toujours avoir pour critère de référence le groupe d'appartenance de l'élève ou une catégorie équivalente.

Selon les nouvelles définitions ministérielles, les élèves "à risque" sont des élèves à qui il faut accorder un soutien parce qu'ils présentent, soit des difficultés pouvant mener à un échec, soit des retards d'apprentissage, soit des troubles émotifs, soit des troubles du

comportement, soit un retard de développement ou une déficience intellectuelle légère (Gouvernement du Québec, 2000). Il est intéressant de constater que le discours des intervenants du milieu scolaire interviewés se rapproche plus des anciennes modalités que de celles-ci. Pourrions-nous croire qu'il faut plusieurs années afin d'intégrer complètement les nouvelles définitions et de pouvoir les actualiser en classe?

Nous avons également constaté que les professionnels non enseignants s'entendaient pour dire que les critères d'identification des difficultés d'apprentissage étaient souvent apportés par les enseignants. Ainsi, une demande était formulée par l'enseignant afin que l'orthopédagogue puisse intervenir et entrer en contact avec l'enfant. Ce qui est intéressant de constater, c'est que les intervenants du milieu scolaire se donnaient des critères "terrain" ou expérientiels afin d'identifier les élèves en difficulté. Ainsi, nos résultats nous informent des critères retenus par ces intervenants: les devoirs sont problématiques, il éprouve des difficultés à comprendre le travail qui lui est demandé, il est incapable d'accomplir celui-ci ou il manque souvent de temps pour accomplir les tâches scolaires demandées. Il importe de se questionner quant à la validité et la fidélité qui sont associées aux balises qu'utilisent les intervenants du milieu scolaire afin de cibler ces élèves dits "à risque" (Debeurme, 2002).

Nous croyons que les intervenants du milieu scolaire ont gardé certaines balises leur paraissant plus claires pour l'identification des élèves en difficulté. Ainsi, c'est souvent suite à une évaluation en écriture que les constats de difficulté sont faits. De plus, ils précisent que quelques évaluations peuvent se faire également en mathématiques et en lecture. Ces deux matières, communément appelées "matières de base", faisaient partie de la définition ministérielle préalable au Renouveau pédagogique:

L'élève ayant des difficultés légères d'apprentissage est celle ou celui dont l'évaluation pédagogique de type sommatif, fondée sur les programmes d'études en langue d'enseignement ou en mathématiques, révèle un retard significatif en regard des attentes à son endroit, compte tenu de ses capacités et du cadre de référence que constitue la majorité des élèves du même âge à la commission scolaire.

Un retard de plus d'un an dans l'une ou l'autre de ces matières peut être jugé significatif au primaire. Au secondaire, un retard de plus d'un an dans les deux matières peut être jugé significatif (Gouvernement du Québec, 1992a, p. 32-33).

Comme le mentionnent Larose, Audette et Roy (1997), la notion de représentation sociale correspond à la production de connaissances de sens commun situées à l'articulation du cognitif et du social. Ces connaissances influencent grandement la façon de penser et l'action quotidienne des membres d'un groupe social. Nous pouvons donc penser que les actions posées par les intervenants du milieu scolaire sont davantage basées sur leur propre représentation des difficultés d'apprentissage que sur les balises théoriques prescrites par le ministère de l'Éducation.

Il est intéressant de voir que les intervenants détenant moins de cinq (5) ans d'expérience se fient davantage aux attentes de fin de cycle comme indicateurs pouvant aider à cibler les difficultés d'apprentissage. Ainsi, comme ils le précisent, si un élève n'a pas atteint les attentes de fin de cycle, il est considéré en retard, donc en difficulté grave d'apprentissage. Nous pensons que le fait que ces intervenants détiennent moins de cinq (5) ans d'expérience ait pu contribuer à "protéger" ces nouveaux arrivants en profession des représentations véhiculées dans le milieu.

CONCLUSION

Le but de cette recherche exploratoire et descriptive était de faire une analyse de la représentation des intervenants du milieu scolaire de la CS des Laurentides au regard des difficultés légères de l'apprentissage. Notre objectif général consistait ainsi à identifier les communalités et les facteurs de variation spécifique affectant les représentations sociales des divers intervenants du milieu scolaire de l'équipe-école à la CS des Laurentides, au regard des difficultés d'apprentissage et des pratiques préventives ou remédiales qui s'y rapportent. La réalisation de cet objectif nous a permis d'explorer diverses dimensions du rapport théorique et pratique de notre échantillon au regard de l'objet "difficulté d'apprentissage".

Nous croyons que notre recherche aura contribué à enrichir et systématiser l'état de la connaissance scientifique en matière de représentations sociales quant aux difficultés d'apprentissage au primaire. Elle s'avérera être une contribution à l'état de la connaissance quant aux représentations des intervenants du milieu scolaire sur une question qui a peu été abordée de cet angle par la recherche dans les dernières années.

À la lumière de cette recherche, il s'avère important, dans un avenir proche, d'amorcer des études portant sur la formation initiale proposée aux futurs enseignants, compte tenu du contexte d'intégration massive des élèves en difficulté d'apprentissage. Ces études devraient notamment permettre d'outiller ces futures intervenantes et futurs intervenants quant aux référentiels de dépistage des élèves en difficulté d'apprentissage et de l'efficacité des actions à poser auprès de ceux-ci. De plus, il serait intéressant que l'instance ministérielle au niveau de l'éducation, le MELS, puisse prendre en considération les trois éléments suivants:

- Le financement adéquat de la part du MELS et l'augmentation de la disponibilité de la formation continue afin de pallier aux manques en matière de support offert aux enseignants qui auraient des élèves en difficulté intégrés dans leur classe;

- L'ajustement de la formation initiale afin d'outiller suffisamment les futures intervenantes et futurs intervenants du milieu scolaire à travailler avec ces élèves;
- Une pondération associée aux élèves en difficulté d'apprentissage afin que ceux-ci puissent compter pour plus qu'un élève, et ainsi aider les enseignants à être efficaces avec un ratio maître-élève moins élevé.

1. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Le monde scolaire est en continuel changement. Ainsi, depuis quelques décennies, les réformes curriculaires ont tenté d'apporter des solutions, tant au niveau de la formation initiale que sur le terrain, aux divers problèmes vécus par l'effectif scolaire²⁶. Depuis 1997, le Renouveau pédagogique nous propose plusieurs changements (MEQ, 1997). Étant donné que la formation initiale des intervenants du milieu scolaire (enseignants du primaire) varie d'une université à l'autre, il sera intéressant de nous attarder aux différentes visions de ces intervenants quant aux représentations qu'ils entretiennent face à leur milieu de travail et leur clientèle.

Tel que mentionné précédemment, nous savons qu'il y a peu de résultats de recherche disponibles dans la documentation scientifique face à la problématique que nous soulevons, que ce soit au Québec, au Canada ou dans des pays à contextes similaires. La plupart de celles-ci se sont concentrées sur l'analyse et la description des mesures propédeutiques ou remédiales utilisées et la façon de les implanter sur le terrain. D'autres recherches se sont plutôt intéressées aux croyances entretenues chez les intervenants du milieu scolaire en lien avec le redoublement ou encore, sur l'efficacité des programmes d'intervention précoce des enfants venant des milieux mséf (McLeskey, 2004; Volonino et Zigmond, 2007; Woollfson, Grant et Campbell, 2007). Nous avons aussi trouvé quelques recherches qui ont fait des descriptions plus qualitatives, comme des recherches-action, menées avec des groupes restreints d'enseignants.

²⁶ Nous entendons ici tant le personnel éducatif, les formateurs en formation des maîtres que les élèves.

Cependant notre recherche rencontre aussi certaines limites :

1. L'enquête n'est pas menée dans une perspective de récurrence, donc il n'y a pas de perspective longitudinale au regard de l'analyse de l'évolution des représentations de la population visée à ce sujet, en l'occurrence les intervenants du milieu scolaire au primaire.
2. Le rôle actif que nous prévoyions jouer pour notre propre recherche aurait pu nuire à la crédibilité de la recherche. Ainsi, il est possible que le lecteur doute de la validité des propos et des discours tenus par le répondant car nous étions sur le terrain pour interviewer les intervenants du milieu scolaire. Nous pourrions ici parler des différents effets de biais possibles : celui de Hawthorne selon lequel indépendamment de l'intervieweur, les répondants vont changer leur comportement (leur discours) lorsqu'ils savent qu'ils sont observés (écoutés); celui de Halo qui se rapporte à l'influence que les facteurs d'ordre affectif exercent sur l'objectivité du chercheur ainsi que l'effet Rosenthal qui précise que les opinions, les points de vue, les attentes et les préjugés théoriques et pratiques d'un intervieweur vont influencer la performance (le discours) des répondants même lorsque ces facteurs ne sont pas explicites.
3. Le fait que notre recherche, de type exploratoire, se limite à décrire les représentations sociales liées aux difficultés d'apprentissage selon les intervenants du milieu scolaire de la CS des Laurentides en relation avec les définitions ministérielles, et à identifier certains facteurs de risques et certaines causes inhérentes aux difficultés d'apprentissage. L'échantillon, qui correspond à une infime partie de la population de référence, demeure cependant restreint; ce qui limite les possibilités de généralisation des représentations des intervenants du milieu scolaire au Québec. De plus, compte tenu des délais entre la réalisation des entrevues et la rédaction de ce mémoire, plusieurs années se sont écoulées et une réforme s'est confortablement installée, apportant avec elle de nombreux changements au niveau de la classification des élèves. Nous sommes donc passés des élèves en difficulté légère et difficulté grave de l'apprentissage, aux élèves dits

“à risque”. Nous ne pouvons passer sous le silence que cette nouvelle appellation a, depuis quelques années, des répercussions directes sur les intervenants du milieu. Nous n’avons qu’à penser à l’intégration massive des élèves en difficulté d’apprentissage qui n’ont peu ou plus de cote associée à leur problématique²⁷, au financement qui était associé aux anciennes appellations (DLA/DGA) qui n’est plus présent, etc.

4. De plus, compte tenu des limites associées au questionnaire d’entrevues, nous n’avons pu recueillir suffisamment d’informations de la part des psychologues scolaires, autre que la question 10. Nous avons également, dans nos objectifs spécifiques, le souhait de traiter des pratiques remédiales ou préventives en lien avec les difficultés scolaires. Nous n’avons malheureusement pas pu faire ressortir suffisamment d’éléments pertinents pour en traiter dans cette recherche.

2. LA PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La pertinence sociale de cette recherche est assurée dans la mesure où les élèves en difficultés d’apprentissage sont une réalité très présente dans le monde éducatif. En effet, depuis la dernière réforme curriculaire (MEQ, 1997), les élèves en difficultés d’apprentissage, pour ne pas dire les élèves « à risque », sont maintenant intégrés ou maintenus en classe régulière. Nous avons relevé le rôle capital des représentations sociales qu’entretiennent les intervenants du milieu scolaire quant à leurs propres interventions ...

La compréhension des représentations des intervenants du milieu scolaire en lien avec les difficultés d’apprentissage implique aussi de faire un bilan et un portrait de la situation actuelle au Québec. La réforme actuelle prétend aider les élèves en difficultés

²⁷ Auparavant, les élèves en difficulté d’apprentissage (DLA ou DGA) avaient une pondération associée avec leur difficulté. Ceci avait pour but de baisser le ratio maître-élève, donc de se donner des moyens de fournir des services appropriés aux élèves.

d'apprentissage en permettant aux élèves d'acquérir les compétences disciplinaires sur deux ans (un cycle). Est-ce que cette réforme permet vraiment d'aider ces élèves et est-ce que des changements majeurs ont été apportés dans la formation des intervenants du milieu scolaire?

Pour contribuer à répondre à ce questionnement, il nous semble pertinent d'identifier les représentations qu'entretiennent les acteurs du milieu éducatif au regard des difficultés d'apprentissage.

La pertinence scientifique s'inscrit à deux niveaux :

- 3 La revue de la documentation scientifique suggère que peu de recherches ont été effectuées dans une perspective identique que la nôtre (cf. les limites de la recherche).
- 4 Les construits qui sous-tendent le cadre théorique correspondent à ceux qui sont sous-jacents à toute une série de travaux majeurs sur l'aide apportée aux élèves de mséf. comme par exemple le construit de résilience.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. In J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-36). Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 73-84). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Alberta Education (1992). *Students with challenging needs: Updated facts and figures*. Edmonton, AB: Education Response Centre.
- Allal, L. et Ntamakiliro, L. (1997). Échec précoce et maîtrise de l'écrit. In C. Barré-De Miniac et B. Leté (Eds.), *L'illettrisme: De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (p. 83-101). Bruxelles: De Boeck.
- Andrews, J. et Lupart, J. L. (2000). *The inclusive classroom: Educating exceptional children* (2nd Ed.). Scarborough, ON: Nelson.
- Archambault, J. (1992). *Les services aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire: perceptions de responsables des services de commissions scolaires québécoises*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Association canadienne - Troubles d'apprentissage (2002). Définition officielle des troubles d'apprentissage. *Adoptée par Troubles d'apprentissage - Association canadienne, le 30 janvier, 2002*. Ottawa, ON. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ldac-taac.ca/french/define/latest.pdf>.
- Association ontarienne pour les troubles d'apprentissage (2001). *Les troubles d'apprentissage: une nouvelle définition*. Document téléaccessible à l'adresse www.ldao.ca/resources/education/pei/defsuff/fdefsuff.doc.
- Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ) (2003). *L'acte orthopédagogique dans le contexte actuel*. Mémoire préparé par l'Association des orthopédagogues du Québec.
- Aylwin, U. (1992). La pédagogie différenciée fait son entrée au collège, *Pédagogie collégiale*, 5(3), 30-37.
- Ajzen, I. (1980). *Understanding the attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.

- Bédard, D. (1999). Thématique traitée: difficulté d'apprentissage. In *Le site de l'Adaptation scolaire et sociale de langue française (SASSLF)*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.adaptationscolaire.org/themes/fs_themes.htm>.
- Bégin, Y. (1978). *L'individualisation de l'enseignement: Pourquoi?* Québec: INRS-Éducation.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau et S. Bélanger. *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 37-55). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bender, W.N., Vail, C.O., & Scott, K. (1995). Teacher attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Benzécri, J-P. (1980). *Pratique de l'analyse des données. Analyse des correspondances: exposé élémentaire*. Paris: Dunod.
- Blanco, X. et Moreno, M-D. (1997). Lemmatisation, agencement et catégorisation des lexies complexes dans la lexicographie bilingue français-espagnol. La locution: entre lexique, syntaxe et pragmatique. In P. Fialia, P. Lafon et M-F. Piguet (dir.), *Identification en corpus, traitement, apprentissage* (p. 173-181). Paris: Institut national de la langue française.
- Bourque, J. (2004). *Éducation et culture: l'impact des stratégies d'acculturation psychologique sur la résilience scolaire des jeunes Innus*. Thèse de doctorat inédit. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Boutin, G., Bessette, L. et membres du Groupe LIRE (2001). *Qu'en est-il des services aux enfants en difficulté dans le contexte de la réforme actuelle? La feuille orthopédagogique*, 2(4), 1-4.
- Brunet, J.-P. (1999a). *La prévention des difficultés d'apprentissage. Entre mythe et réalité*. Texte tiré d'une conférence donnée dans le cadre de la VIII Conferencia.
- Brunet, J.P. (1999b). Pour une définition des difficultés d'apprentissage: du caractère déclaratif à la modalité opérationnelle. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.adaptationscolaire.org/themes/diap/documents/textes_diap_brunet2.pdf>.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the Cult of Efficiency: The Story of the Special Forces that Have Shaped the Administration of the Public Schools*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Carrier, R. (1993). L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage au primaire [au Québec]. *Vie pédagogique*, 85, 15-42.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement, Étude de référence pour le Guide pour le développement de politiques linguistiques-éducatives en Europe*, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.
- Catterall, J.S. (1998). Risk and resilience in student transitions to High School. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333.
- Commission scolaire de Montréal. (2005). *Plan stratégique*. Montréal: CSDM. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.csdm.qc.ca/rv2004/index.htm>>.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2004a). Peut-on conclure à propos des effets du redoublement? *Revue Française de Pédagogie*, 148, 11-23.
- Crahay, M. (2004b). L'école en Europe, des conceptions divergentes. *Sciences Humaines*, n° 152 bis, 6-8.
- Daganaud, P. (2001). *Liste d'attente, stratégie dépassée: dans les D.P.J. et au scolaire, on efface les besoins!* Essai libre sur le système d'éducation au Québec. Sherbrooke.
- Debeurme, G. (2002). Introduction - Évaluation concertée et intervention adaptée au service de l'élève. In G. Debeurme et N. Van Grunderbeeck, *Enseignement et difficulté d'apprentissage* (p. 10-19). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- De Lorimier, J. (1987). *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France. Réforme de système et pédagogie différenciée*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Déniger, M.-A. (2002). *La nouvelle gouverne scolaire des Conseils d'établissement au Québec*. Louvain-La-Neuve: Université catholique de Louvain, texte de la communication présentée dans le cadre des troisièmes journées d'études du RAPPE. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.girsef.ucl.ac.be/deniger.pdf>>.
- Déniger, M.-A. et Canisius, K. (2004). *Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: La qualité de sa mise en oeuvre et ses effets perçus à ce jour. Enquête auprès des directions d'école, du personnel enseignant, des professionnels non enseignants et des parents des écoles primaires du Québec*. Québec: Université Laval:

Faculté des sciences de l'éducation; Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Groupe d'analyse politique de l'éducation (GAPE).

Deutch, M. (1963). *The Disadvantaged Child and the Learning Process*, New York: Columbia University, Teachers College Press.

Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet et J-F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive 3*, p. 111-174. Paris: Dunod.

Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire*. La déficience intellectuelle. Montréal: Éditions Logiques.

Draelants, H. (2008). Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Éducation et sociétés*, 21(1), 163-180.

Durand, M. (1996). Conseillère pédagogique Adaptation et diversification des offres de service d'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.csaffluents.qc.ca/wsed/redoub.htm>.

Edwards, P. A., Danridge, J. C. et Pleasants, H. M. (2000). *Exploring Urban Teacher's and Administrator's Conceptions of At-Riskness. CIERA Report*. Ann Arbor, VA: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.

Encyclopédie de l'Agora. Document téléaccessible à l'adresse <http://agora.qc.ca/>.

Fontaine, S. (1993). *L'activité pédagogique: Bilan et perspective du renouveau*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Gaddes, W-H. (1980). *Learning disabilities and brain function: a neuropsychological approach*. New York: Springer-Verlag.

Garnezy, N. (1981). Children Under Stress: Perspectives on Antecedents and Correlates of Vulnerability and Resistance to Psychopathology. In A. I. Rabin, J. Aronoff, A. M. Barclay et R. A. Zucker (Eds), *Further Explorations in Personality*. (p. 196-269). New York: J. Wiley and Sons.

Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Dir.), *Recent research in developmental psychopathology: Journal of Child Psychology and Psychiatry, book 4*, 213-233. Oxford, UK: Pergamon Press.

Garves, S.E. (1990). What research has to say about retention. *Prime Areas*, 32(3), 64-67.

- Gauthier, B., (2003). (Sous la direction de). Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (3e édition). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Gauthier, C., Dembelé, M., Bissonnette, S. et Richard, M. (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation. Revue des résultats de recherche*. Document préparé pour Education for All (EFA), Global Monitoring Report, UNESCO.
- Goupil, G. et Comeau, M. (1993). Des témoignages à écouter, Les difficultés d'apprentissage: la parole aux enfants. *Vie pédagogique*, 85, 15-42.
- Goupil, G. et Filion, M. (1995). Description des activités quotidiennes d'orthopédagogues. *Revue canadienne de l'éducation*, 20(2), 225-238.
- Goupil, G. (1997). *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 2e édition. Montréal: Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Québec. *Grand dictionnaire terminologique*, site de l'Office québécois de la langue française. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.granddictionnaire.com>.
- Gouvernement du Québec (1964). *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (rapport Parent), Montréal: Ministère de l'Éducation, 5 volumes.
- Gouvernement du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (Copex). Québec: Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1978). *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1992a). *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des réseaux.
- Gouvernement du Québec (1992b). *Chacun ses devoirs: Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1994). *Les pratiques du redoublement à l'école primaire: document de travail*, Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1996). *Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté: Mise en garde du Conseil*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. *Panorama*, 1(2).

- Gouvernement du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1998). Les services complémentaires à l'enseignement: des responsabilités à consolider. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. *Avis à la ministre de l'Éducation*.
- Gouvernement du Québec. (1999a). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Loi sur l'instruction publique (L.R.Q., c. I-13.3, a. 447). Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves: Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Définitions*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001b). *Projet de politique d'évaluation des apprentissages: commentaires du Conseil supérieur de l'éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Avis au ministre de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2003a). *Statistiques de l'éducation: Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2003*. Québec: Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse
<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_03/tab_chap_221_2211_jeunes.pdf>.
- Gouvernement du Québec (2003b). *Les difficultés d'apprentissage à l'école*. Cadre de référence pour guider l'intervention. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2005). *Indicateurs de l'Éducation, édition 2005*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic05/docum05/446283.pdf>>.
- Gouvernement du Québec (2007). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de l'information et des communications.

- Gouvernement du Québec (2008). *Les services à la petite enfance*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/rens/banque/Fiches/F61.htm>.
- Grenon, V. (2000). Méthodes factorielles en statistique textuelle. Application à l'analyse du discours en matière d'informatique scolaire au Québec. Mémoire de maîtrise ès sciences, Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Grenon, V. (2002). Évolution du discours sur l'intégration des TIC en enseignement primaire et secondaire au Québec, de 1976 à 1998. In F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue* (p. 53-76). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Grenon, V. (2008). *Impact de la formation en milieu de pratique sur les stagiaires quant au développement de leur niveau d'alphabétisation informatique, de leur sentiment d'auto-efficacité et de leurs attitudes de stress et d'utilité perçue au regard des TIC*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke. Faculté d'éducation. Thèse de doctorat (Ph.D.).
- Guay, M-H., Legault, G. et Germain C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Hammil, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning disabilities*, 23, 74-84.
- Hammil, D.D., Leigh, J.E., McNutt, G. et Larsen, S.C. (1981). A New Definition of Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 4, 336-342.
- Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-382.
- Hofer, B. et Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Horth, R. (2000). *Historique de l'adaptation scolaire au Québec*. Université du Québec à Rimouski. Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.lyon.iufm.fr/ais/docs.nsf/0/dfc7182c1283d479c1256a8a004c6da7>
- Hutmacher, W. (1993). Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. *Cahier du service de la recherche sociologique*, 33, 3-165
- Jimerson, S., Carlson, E., Robert, M. Egeland, B. et Stroufe, L.A. (1997). A prospective, Longitudinal Study of the Correlates and Consequences of Early Grade Retention. *Journal of School Psychology*, 35, 3-25.

- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion, *In* D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris: PUF, p. 31-61.
- Kerlinger, F. N. (1964). *Foundations of Behavioral Research Educational and Psychological Inquiry*, New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Kvale, S. (1996). *Interviews : an Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Thousand Oaks, Sage Publ.,
- Lafon, P. (1985). Pour une nouvelle unité de segmentation de textes à partir de l'inventaire des segments répétés. *In Méthodes quantitatives et informatiques dans l'étude des textes. Actes du Colloque International CNRS*, Université de Nice, 5-8 juin (p. 531-540). Genève: Éditions Slatkine.
- Lamoureux, A. (1992). *Une démarche scientifique en sciences humaines: méthodologie*. Montréal: Éditions Études Vivantes.
- Larivée, S.J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2007). La collaboration école-famille-communauté en contexte d'inclusion entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de l'Éducation*. 32(15), 525-543.
- Larose, F., Audette, S. et Roy, G.-R. (1997). La représentation sociale du français en formation professionnelle. Analyse de l'impact d'une recherche-action-formation sur la représentation de l'utilité des compétences en français sur le plan de la formation et de la carrière. *Éducation et Recherche*, 19(3), 349-373.
- Larose, F., Bourque, J. et Lenoir, Y. (2002). *Étude des représentations des compétences attendues chez les futurs ingénieurs formés à l'Université de Sherbrooke ainsi que des motifs de sélection de ce programme chez les formés*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE). Rapport de recherche déposé auprès du Vice-rectorat à l'enseignement, du Vice-rectorat à la recherche et du Décanat de la Faculté de génie.
- Larose, F., Dirand, J. - M., David, R., Roy, G.-R. et Lenoir, Y. (1999). *Rapport concernant l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire à l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Vice-rectorat à l'enseignement. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.usherb.ca/PP/documents/tic99/>.
- Larose, F., Grenon, V., Bourque, J. et Palm, S. (2004). *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. Volume 2: Les entrevues et l'analyse du discours enseignant*. Sherbrooke/Québec: Université de Sherbrooke: Centre de recherche sur l'intervention éducative/Ministère de l'Éducation, direction des ressources didactiques. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.educ.usherbrooke.ca/crie/enligne/diffusion.htm>>.

- Larose, F., Grenon, V., Ratté, S. et Pearson, M. (2000). Curriculum et Coca-Cola: un nouvel emballage change-t-il la saveur? Les concepts de matière, de discipline, de savoir et de connaissance dans le contexte de la réforme du curriculum au Québec. *Éducation et francophonie* 28(2). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/>>.
- Larose, F., Jonnaert, P. et Lenoir Y. (1996). Le concept de didactique: une étude lexicométrique illustrative d'un corpus de définitions. *Éduquer et former, Théories et pratiques*, 8(1), 28-44.
- Larose, F., Lenoir, Y., Bacon, N. et Ponton M. (1994). Lieu de contrôle, représentations sociales et modèles d'intervention éducative dans une perspective interdisciplinaire: une étude exploratoire auprès d'enseignantes et d'enseignants du primaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 719-740. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.erudit.org/revue/RSE/1994/v20/n4/031764ar.pdf>>.
- Larose, F., Ratté, S., Grenon, V. et Lenoir, Y. (2000). *Rapport concernant les représentations des compétences attendues et détenues par les élèves à l'entrée en scolarité secondaire à l'école Le Transit de Magog*. Sherbrooke/Magog: Université de Sherbrooke, GRIFE - Faculté d'éducation / Commission scolaire des Sommets.
- Larose, F., Ratté, S., Séguin, J. et Kalubi, J.-C. (2003). Les trajectoires d'élèves hyperactifs ou sous-réactifs dans une commission scolaire québécoise. Le diagnostic a-t-il une valeur pronostique sur la plan scolaire? In F. Larose (dir.), *Difficulté d'adaptation sociale ou scolaire et intervention éducative* (p. 83-110). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Larose, F., Ratté, S., Terrisse, B. et Séguin, J. (2003). L'élève hyperactif ou présentant des troubles de l'attention: Concomitance et comorbidité avec les troubles de la conduite chez une population scolaire québécoise. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 71, 33-42.
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Analyse statistique des données textuelles*. Paris: Dunod.
- Lebart, L. et Salem, A. et Berry L. (1998). *Exploring textual data*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Leblanc, J. (1991). Développement d'un plan d'action préventif du redoublement chez les élèves d'école primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire. Thèse de doctorat inédite. Montréal: Université de Montréal, Faculté des études supérieures.
- Leblanc, J. (2003). Le rôle de l'orthopédagogue lié à la réforme et au virage du succès. *Vie pédagogique*, 127, 48-50.

- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Guérin et Eska.
- Legrand, L. (1994). Pédagogie différenciée, *In* P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Leselbaum, N. (1994). Individualisation, *In* P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles
- Lessard, C. et Portelance, L. (2001). *Réflexions sur la réforme curriculaire au Québec*. Document remis à la Centrale des syndicats du Québec. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.labripro.umontreal.ca/images/pdf/CSQreflexions2001-rapport.pdf>>.
- Liberteau, A.M. (1983). *Measures of association*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lupart, J. L. (2000). *Élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'apprentissage: des jeunes particulièrement à risque*. Document préparé pour le Colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation: L'enfance et la jeunesse à risque, tenu à Ottawa les 6 et 7 avril 2000. Document téléaccessible à l'adresse
<<http://www.cmec.ca/stats/pcera/symposium2000/lupart.fr.pdf>>.
- Lupart, J. L. (1998). The delusion of inclusion: Implications for Canadian schools. *Canadian Journal of Education*, 23(3), 251-264.
- Masselter, G. (2001). *Le rapport des enseignants du préscolaire et du primaire du Luxembourg au regard de leur formation continue: État des lieux*. Mémoire de maîtrise inédit. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Masten, A.S., Hubbard, J.J., Gest, S.D., Tellegen, A., Garmezy, N. et Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development & Psychopathology*, 11(1), 143-169.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), 227 – 238.
- McLeskey, J. (2004). Classic articles in special education: Articles that shaped the field from 1960 to 1996. *Remedial and Special Education*, 25(2), 79-87.
- Minier, P. (2006). Des représentations de l'apprentissage de parents et d'enseignants d'élèves du primaire qui éclairent les interactions vécues. *Revue des sciences de l'Éducation*. 32(3), 623-648.

- Mollen, E. (1985). *Learning Disabilities*. In G.T. School (dir.), *The School Psychologist and the Exceptional Child*. Reston, Virginie: The council for Exceptional Children, 99-114.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1963). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, 14, 231-260.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33,(Suppl. 5), 18-20.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M.Q., (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Perrenoud, P. (1977). *La différenciation de l'enseignement, condition de l'égalité devant l'éducation*. Genève: Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, P. (1996). *Lorsque le sage montre la lune...l'imbécile regarde le doigt*. De la critique du redoublement à la lutte contre l'échec scolaire. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Document téléaccessible à l'adresse http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_06.htm l>.
- Pouliot, L. et Potvin, P. (2003). *Croyances d'enseignants québécois relatives au redoublement*. In F. Larose. Difficultés d'adaptation sociale ou scolaire en intervention éducative (p. 63-82). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Reynolds, H.T. (1988). *Analysis of nominal data*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Riessman, F. (1962). *The Culturally Deprived Child: a New View*, New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Ruel, P.H. (1993). *Apprentissage et adaptation scolaires*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Sanders, W. L. et Rivers, J. C. (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.). Recherche en sciences sociales: de la problématique à la collecte des données. 4^e éd. Ste-Foy: PUQ. p. 293-316.

- Schmidt, S. (2002). Difficultés d'apprentissage en mathématiques. In G. Debeurme et N. Van Grunderbeeck, *Enseignement et difficulté d'apprentissage* (p.41-63). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Siegel, S. et Castellan, N.J. (1988). *Nonparametric statistics for behavioral sciences*. New York: McGraw-Hill.
- Stainback, W., Stainback, S. et Moravec, J. (1992). Using curriculum to build inclusive classrooms. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. 65-84). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Saint-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C., Dionne, J. et Royer, E. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Terrisse, B. (2002). Enfance et résilience. *Cahiers de Psychopédagogie curative et interculturelle*, I, II, 34-52.
- Terrisse, B.; Kalubi, J.C. et Larivee, S.J. (2007). Résilience et handicap chez l'enfant. *Reliance*, 2(24), 12-21.
- Terrisse, B.; Larose, F. et Lefebvre, M.-L. (2000). La résilience: Facteurs de risque et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du CERFEE*, (16) 129 - 171.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Alexandria, Virginia, ASCD.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal: Chenelière.
- Université de Sherbrooke (1996). *Annuaire 1996-1997*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Volonino, V. et Zigmond, N. (2007). Promoting Research-Based Practices through Inclusion? *Theory Into Practice*, 46(4), 291-300.
- Woolfson, L., Grant, E. et Campbell, L. (2007) A comparison of special, general and support teachers' controllability and stability attributions for children's difficulties in learning. *Educational Psychology*, 27(2), 293-304.

ANNEXE A

**LES COURS OBLIGATOIRES ET OPTIONNELS EN FORMATION DES MAÎTRES
(ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE ET PRIMAIRE)
AU QUÉBEC, LIÉS AUX EHDAA (DLA/DGA, MAINTENANT ÉLÈVES “À RISQUE”)**

Tableau 19

Les cours obligatoires et optionnels en formation des maîtres (enseignement préscolaire et primaire) au Québec liés aux EHDAA (DLA/DGA maintenant élèves "à risque")¹

UNIVERSITÉ	SIGLE COURS	OBLIGATOIRE/ OPTIONNEL	CONTENU ET/OU OBJECTIF
U Laval	ENP-20009 Adaptation scolaire: problématique et intervention	Obligatoire	Planification et organisation de l'enseignement pour les élèves en difficulté. Difficultés d'apprentissage: caractéristiques, prévention et différenciation de l'enseignement. Aperçu des difficultés de comportement: caractéristiques, prévention des comportements inappropriés et différenciation des interventions. Plan d'intervention.
U de Montréal	i)PPA3101 ii)Évaluation et intervention auprès des élèves à risque	Obligatoire	Collaboration avec les parents, les orthopédagogues et les professionnels. Analyse et évaluation des problèmes éprouvés en classe par les élèves à risque. Pistes d'intervention pour favoriser les deux conditions essentielles à l'apprentissage: le vouloir et le pouvoir.
U de Montréal	(b) ETA3550 Évaluation des apprentissages	Obligatoire	Évaluation diagnostique, formative et sommative du développement des compétences en contexte scolaire. Prise en compte du cheminement par cycle, des clientèles particulières et des contextes d'application.

¹ Les informations sont en date du 10 août 2007.

(i) U de Montréal	(ii) DID4203 Didactique différenciée en mathématiques	(iii) Obligatoire	Hétérogénéité des apprenants. Principales difficultés d'enseignement - apprentissage en mathématiques. Intégration des élèves à risque en classe régulière. Évaluation et intervention adaptées.
(iv) U de Montréal	DID4204 Difficultés en français L1 ou L2	(vi) Obligatoire	Observation et analyse des difficultés des élèves dans l'apprentissage du français (langue maternelle ou seconde) oral et écrit. Élèves allophones en milieu scolaire. Adaptation de l'enseignement. Outils diagnostiques.
U de Montréal	PPA4100 Gestion de classe/besoins particuliers	Obligatoire	Organisation et gestion des groupes intégrant des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. Impact des différentes pratiques sur l'engagement et la réussite des élèves à besoins particuliers. Collaboration avec la famille.
U de Sherbrooke	Article II. FPD 113 Article III. Caractéristiques des élèves à risque	Obligatoire	Sensibilisation à différentes techniques d'observation et de dépistage permettant de dresser un profil de ces élèves. Identification des caractéristiques particulières des EHDAA. Sensibilisation à la réalité des EHDAA et à leur intégration en classe. Identification d'interventions, de modèles d'interventions et de stratégies d'enseignement à préconiser avec les EHDAA. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap; se sensibiliser à la politique de l'adaptation scolaire et à l'intégration des élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
U de Sherbrooke	Article IV. FPD 423 Article V. Interventions auprès des élèves à risque	Obligatoire	Adaptation des stratégies d'enseignement pour les EHDAA. Mise en œuvre d'un plan d'intervention personnalisé. Analyse réflexive de diverses situations conflictuelles. Élaboration de stratégies d'intervention auprès de la famille des EHDAA. Développement de stratégies d'intégration pédagogique et sociale des élèves en difficulté. Développement de stratégies d'intervention en lien avec les diverses dimensions de situations conflictuelles (l'élève, moi comme personne enseignante, la classe, l'école). Développer des stratégies d'intervention auprès des élèves à risque; adapter ses stratégies de gestion de classe et ses interventions.

U du Q à Chicoutimi	3DCA142 Enseignement aux élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage	Obligatoire	<p>Permettre au futur enseignant de développer des attitudes positives envers les élèves qui rencontrent des difficultés. Approfondir ses connaissances des diverses caractéristiques d'élèves en difficulté en vue d'enrichir les habiletés nécessaires au dépistage et à la prévention de ces difficultés. Développer les compétences qui permettent à l'étudiant de contribuer à l'élaboration, à la mise en place et au suivi d'un plan d'intervention en fonction des besoins de ces élèves. Adapter son enseignement aux caractéristiques et aux besoins de ces élèves et solliciter de façon éclairée les ressources pertinentes pour aider à répondre à leurs besoins. S'habiller à évaluer périodiquement les progrès des élèves en fonction des buts poursuivis.</p> <p>Rappel de la terminologie et des concepts relatifs aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Compréhension des difficultés d'apprentissage et d'adaptation. Définition des troubles d'apprentissage, de retards d'apprentissage, de la déficience intellectuelle légère et du retard de langage expressif. Évaluation des progrès des élèves en regard aux compétences à lire et à écrire, à résoudre des situations mathématiques de la vie courante ainsi que dans l'expression de son identité et dans ses compétences sociales. Portrait de chaque élève en difficulté et planification d'interventions pédagogiques adaptées. Participation à un plan d'intervention. Distinction entre les différents types de difficultés et de troubles d'apprentissage ou d'adaptation en vue d'une demande spécifique auprès des ressources: orthopédagogue, psychologue, intervenant social et autres professionnels intervenant auprès des enfants. Approfondissement de plusieurs stratégies d'enseignement et d'évaluation adaptées aux styles et aux rythmes d'apprentissage ainsi qu'aux caractéristiques des élèves de sa classe. Conception, utilisation et évaluation de matériel d'intervention.</p> <p>Développer une conception positive envers tous les élèves, jeunes ou adultes, du groupe classe. Permettre d'approfondir la réflexion et la compréhension à l'égard de l'hétérogénéité dans les classes, d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions et de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Habilitier à adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap et à collaborer à la conception et à la mise en oeuvre d'un plan d'intervention pour les élèves sous sa responsabilité dans le groupe classe.</p> <p>L'exploration des ancrages historiques du mouvement de l'intégration sociale et scolaire, les politiques du MEQ, les politiques de différentes commissions scolaires. L'observation en milieu scolaire des différentes dynamiques mises de l'avant pour adapter la pédagogie et l'environnement de la classe ordinaire afin de répondre aux besoins des élèves à risque ou handicapés. La manifestation d'un comportement responsable et éthique telle que l'exige la profession enseignante à l'égard de l'hétérogénéité de la classe. La réflexion sur ses valeurs, ses attitudes, ses croyances vis-à-vis de l'hétérogénéité dans la classe. La collaboration à la conception et à la mise en oeuvre d'un plan d'intervention pour les élèves sous sa responsabilité. L'identification des clientèles à risque et élèves handicapés, les causes, les manifestations, pistes d'intervention et d'adaptation de l'enseignement dans la classe.</p>
U du Q à Chicoutimi	3EEI130 L'hétérogénéité dans la classe	Obligatoire	

U du Q à Chicoutimi	3PPG230 Relation d'aide et soutien à l'apprentissage	Optionnel	Repérer les forces et les difficultés des élèves et adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de problèmes ou pour corriger les difficultés qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe. Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap. Sensibiliser à la nature et à la nécessité de la relation d'aide en milieu scolaire. Développer des attitudes et des habiletés pour une relation d'aide appropriée.
U du Q à Montréal	ASS2066 Élèves handicapés ou en difficulté comportementale ou d'apprentissage au primaire	Obligatoire	<p>Étude de la spécificité et des conditions de la relation d'aide. Identification des besoins de relation d'aide en milieu scolaire. Connaissance des caractéristiques de diverses approches de la relation d'aide. Acceptation, respect, empathie et authenticité en relation d'aide. Exploration des qualités et des techniques de relation d'aide. Inventaire de ressources d'aide en milieu scolaire et clinique. Entraînement à la relation d'aide en milieu scolaire. Élaboration et mise en oeuvre d'un plan d'intervention adapté aux besoins et aux caractéristiques de l'apprenant.</p> <p>Ce cours présente et discute spécifiquement de la représentation des populations de l'adaptation scolaire au primaire, principalement selon les définitions du ministère de l'Éducation du Québec. Conformément aux exigences de l'intégration scolaire, sont d'abord décrites les problématiques pédagogiques des élèves handicapés, à savoir ceux éprouvant les limites d'un handicap mental, par insuffisance ou perturbation mentale significative, ou d'un handicap physique sensoriel, moteur ou par maladie interne chronique. Sont ensuite traitées les problématiques pédagogiques des jeunes en difficulté par suite d'inadaptations sociales graves ainsi que par empêchements spécifiques entravant l'apprentissage conçu comme processus ou finalité. Sont finalement envisagés les divers facteurs de risque associables à des inadaptations scolaires liées au retard ou à l'arrêt du cheminement scolaire régulier au cours de l'obligation de la période scolaire.</p> <p>Les principaux éléments du plan d'enseignement individualisé (PEI) sont présentés de même que le rôle de collaboration des enseignants du primaire dans l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de ce plan.</p>
U du Q à Montréal	ASS2063 Intégration scolaire et modèles d'intervention	Obligatoire	Ce cours vise à permettre à l'étudiant d'analyser les modèles courants d'intégration scolaire et sociale, de saisir les rôles, tâches et fonctions des principaux acteurs de l'intégration et du maintien en classe ordinaire des EHDAA. Étude des principaux concepts reliés à celui de l'intégration scolaire et sociale. Connaissance des conditions de réussite de l'intégration. Bref rappel du mouvement, politiques actuelles et état des recherches. Étude des principaux modèles d'organisation de la classe qui prennent en compte la problématique des EHDAA. Étude des principales composantes organisationnelles. Contribution à l'élaboration d'un plan d'enseignement individualisé.

U du Q à Montréal	ASS6826 Dépistage des difficultés en lecture et en écriture et interventions dans la classe ordinaire <i>cours avec préalables</i>	Obligatoire	<p>Ce cours propose de connaître et d'analyser, dans une perspective de prévention, de dépistage et d'intervention pédagogique et orthopédagogique, les différentes difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture. Analyse du concept du mauvais lecteur par l'étude des différents modèles de lecture. Analyse du concept de mauvais scripteur par l'étude des différents modèles d'apprentissage de l'écriture et de ses liens obligés avec la lecture. Réflexion sur l'importance des sollicitations cognitives de l'enseignant et sur les exigences cognitives requises dans les différentes situations de lecture et d'écriture. Elaboration et construction des pratiques de diagnostic informel des difficultés en langage écrit. Proposition d'hypothèses explicatives sur le dysfonctionnement en classe ordinaire d'élèves en difficulté du langage écrit en regard des malajustements pédagogiques et des facteurs affectifs. Construction de démarches rééducatives pour des élèves en difficulté du langage écrit. Développement de moyens et d'instruments d'intervention qui prennent en compte les variables didactiques et le rôle médiateur de l'enseignant dans une perspective d'intervention pédagogique et orthopédagogique dans le but de répondre à la réalité du maintien et de l'intégration des enfants en difficulté d'apprentissage dans la classe ordinaire. Cours-ateliers et laboratoires.</p> <p>Fonctionnement du système didactique: spécificité des interactions didactiques avec des élèves en difficulté. Des notions mathématiques clés du primaire sont étudiées selon différents volets articulés entre eux: l'évaluation, les difficultés d'apprentissage, les erreurs récurrentes et les obstacles; l'analyse d'exercices et de situations d'enseignement proposés dans les manuels scolaires pour dégager les choix didactiques sur lesquels ils reposent; l'analyse de conduites d'élèves en difficulté; l'adaptation de situations d'enseignement par une prise en compte des variables didactiques.</p>
U du Q à Montréal	ASS6834 Difficultés d'apprentissage en mathématiques en classe ordinaire <i>cours avec préalables</i>	Obligatoire	<p>Connaître les caractéristiques et les besoins des élèves handicapés et en difficulté et analyser les conditions nécessaires à l'intégration.</p> <p>Historique des services, lois, politiques et règlements relatifs à l'adaptation scolaire. Conditions d'intégration des élèves au préscolaire, primaire et secondaire et rôle de l'enseignante ou de l'enseignant. Attitudes face à la différence. Caractéristiques cognitives, affectives et comportementales de certaines catégories d'élèves en difficulté d'apprentissage (dont les décrocheurs scolaires, analphabètes), troubles de comportement et d'élèves handicapés par une déficience intellectuelle, déficience motrice, auditive, visuelle, organique, des troubles envahissant du développement, multihandicaps. Processus d'apparition du handicap. Valorisation des rôles sociaux. Notions de démarche de plan d'intervention et de plan de services. Analyse critique des implications relatives à l'évaluation et aux interventions particulières aux caractéristiques de l'élève en difficulté ou handicapé favorisant son intégration sociale et scolaire. Sensibilisation au milieu scolaire à une clientèle d'élèves handicapés ou en difficulté.</p>
U du Q à Rimouski	SCE20002 Connaissance et intégration des élèves handicapés et en difficulté	Obligatoire	

U du Q à Rimouski	SCE20202 Prévention, adaptation et réussite scolaire	Obligatoire	<p>Connaître les facteurs de réussite scolaire; développer des stratégies de prévention des échecs scolaires et du décrochage et des stratégies d'adaptation en fonction des besoins des élèves.</p> <p>Facteurs d'adaptation, d'inadaptation, de réussite et de décrochage scolaire: personnels, familiaux, sociaux et scolaires. Approches et programmes de prévention. Fondements théoriques de l'adaptation de l'enseignement. Dimension sexuelle: prévention et adaptation. Interventions en milieux défavorisés et auprès des personnes marginalisées. Stratégies pédagogiques préventives: attitudes et perceptions; observation et évaluation des besoins des élèves; intégration de la gestion des apprentissages et des comportements; habiletés de communication; concertation et collaboration école-famille-réseaux de services; plan de transition entre les milieux fréquentés par l'élève.</p> <p>Aucune description pour ce cours...</p>
U du Q à Trois-Rivières	DCA1015 Difficultés d'apprentissage en français	Obligatoire	<p>Aucune description pour ce cours...</p>
U du Q à Trois-Rivières	DCA1016 Difficultés d'apprentissage en mathématiques	Obligatoire	<p>Aucune description pour ce cours...</p>
U du Q à Trois-Rivières	EEI1015 Inclusion en classe ordinaire des élèves ayant des besoins spéciaux	Obligatoire	<p>Amener l'étudiant à connaître et comprendre la problématique de l'inclusion des élèves ayant des handicaps ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage dans le milieu scolaire ordinaire.</p> <p>Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, les élèves vivant avec un handicap sensoriel ou physique, les élèves présentant un déficit intellectuel, les élèves présentant des problèmes de développement et de communication: étiologie et symptomatologie. Evolution des modalités de soutien et d'organisation des services académiques aux élèves ayant des besoins spéciaux. Impact des différentes modalités sur le rendement académique, l'image de soi et la participation à la communauté. Impact des attitudes des enseignants sur la réussite scolaire et éducative de tous les élèves. Conditions à respecter et les pratiques pédagogiques et administratives pour favoriser l'inclusion scolaire. Valorisation des rôles sociaux. Rôles des différents partenaires à l'école dans le processus d'inclusion des élèves. Modalités d'application du plan d'intervention et adaptation de l'enseignement en fonction des caractéristiques particulières de ces élèves. Pratiques novatrices de la gestion des différences dans le but de favoriser l'inclusion scolaire et sociale de tous les élèves.</p>

U du Q à Trois-Rivières	EEl1017 Interventions auprès des élèves en difficulté d'apprentissage	Obligatoire	<p>Développer les compétences des étudiants relatives à l'intervention auprès des élèves à risque et des clientèles en difficulté d'apprentissage dans les classes ordinaires du primaire et du secondaire.</p> <p>Les difficultés d'apprentissage à l'école: définitions, classification, causes et politiques ministérielles. Le diagnostic: modalités diverses et complémentaires d'évaluation des élèves en difficulté d'apprentissage. L'intervention pédagogique prenant en considération les composantes de la motivation scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage et le traitement de l'information en mémoire. L'intervention pédagogique susceptible de favoriser l'apprentissage de stratégies cognitives et métacognitives, le développement de compétences et le transfert des apprentissages. Les rôles des pairs dans l'apprentissage et l'intégration sociale des élèves en difficulté dans les classes ordinaires. L'échec scolaire, le redoublement et le décrochage scolaire. L'adaptation de l'enseignement de façon éthique et stratégique à la réalité de l'intégration scolaire, au moyen de la planification et de l'expérimentation d'activités d'enseignement-apprentissage.</p>
U du Q en Abitibi-Témiscamingue	EDU2116 Difficultés d'adaptation et intervention	Obligatoire	<p>Se sensibiliser aux divers facteurs en cause dans les difficultés d'adaptation de certains élèves (enfants ou adolescents). S'habiller à évaluer des situations problèmes de façon à en dégager des actions concrètes. S'initier à quelques modèles et stratégies d'intervention adaptés au travail de l'enseignant et s'habiller à s'y référer dans l'analyse, la planification et la mise en oeuvre d'une démarche d'intervention. Le but poursuivi par ce cours est triple: acquérir des connaissances en rapport aux difficultés d'adaptation de certains élèves; développer des habiletés d'analyse et réfléchir quant aux attitudes à développer et aux interventions à identifier et à mettre en oeuvre. En bref, l'étudiant est appelé à développer son modèle personnel d'évaluation-intervention.</p> <p>Explication écosystémique et marge de manoeuvre de l'enseignant. Prévalence et intégration en classe ordinaire des élèves en difficulté d'adaptation. Facteurs favorables en intervention. Relation entre la conception de l'adaptation et les attitudes et interventions préconisées. Tendances historiques en matière de services aux enfants en difficulté d'adaptation. Pièges de l'observation. Adaptation de l'intervention éducative et démarche du plan d'intervention personnalisé. Approche centrée sur les solutions et approche interactionnelle adaptées pour le milieu scolaire.</p>

U du Q en Abitibi-Témiscamingue	EDU2112 Difficultés d'apprentissage en mathématiques	Obligatoire	<p>S'initier à la prévention, à l'identification et à la correction des difficultés d'apprentissage en mathématiques chez les élèves du primaire. Reconnaître la valeur pédagogique de l'erreur. Développer des habiletés à collaborer avec les parents et les orthopédagogues dans un plan d'intervention. Développer des attitudes exemptes de discrimination.</p> <p>Étude des difficultés liées aux apprentissages des différentes notions mathématiques présentées aux trois cycles du primaire. Identification des causes et des conséquences de ces difficultés. Exploration de stratégies d'intervention de types correctifs (stratégies augmentant l'efficacité de l'enseignement, activités basées sur la gestion mentale comme moyen de prévention des difficultés d'apprentissage, etc.). Étude et analyse d'instruments d'évaluation de type diagnostique.</p>
U du Q en Abitibi-Témiscamingue	EDU2110 Difficultés d'apprentissage en français	Obligatoire	<p>Initier l'étudiant à la prévention, à l'identification et à la correction des difficultés d'apprentissage en français chez les élèves du primaire, tant en lecture, en écriture qu'en communication orale. L'amener à reconnaître la valeur pédagogique de l'erreur. Développer chez lui des compétences à collaborer avec les parents et les orthopédagogues dans un plan d'intervention, de même que des attitudes exemptes de discrimination.</p> <p>Étude des difficultés (dyslexie, dysorthographe, dysphonie, etc.) liées aux apprentissages scolaire en français. Identification des causes et des conséquences de ces difficultés. Exploration des stratégies d'intervention de type correctif: stratégies augmentant l'efficacité de l'apprentissage, activités basées sur la gestion mentale ou autre approche comme moyens de prévention des difficultés d'apprentissage. Étude et analyse d'instruments d'évaluation de type diagnostique. Sensibilisation à l'importance d'intervenir auprès des parents d'enfants en difficulté et au développement d'une bonne collaboration avec l'orthopédagogue.</p>
U du Q en Outaouais	i) EFI2243 Introduction à l'adaptation sociale et scolaire	Obligatoire	<p>Politique et principes de l'intégration scolaire au Québec. Présentation de la typologie utilisée dans le domaine. Description des handicaps et des difficultés rencontrés par les élèves. Description des réseaux et des services offerts en milieu scolaire et parascolaire. Concept de normalisation et d'intégration et d'inclusion. Stratégies de prévention.</p> <p>Au terme de cette activité, l'étudiant sera en mesure de décrire l'état actuel des connaissances au plan de l'adaptation sociale et scolaire des élèves handicapés et des élèves à risque; d'identifier les habiletés et les attitudes de base requises pour agir auprès de cette clientèle; de décrire les principaux programmes d'intervention ou de prévention des difficultés scolaires ou sociales; d'expliquer le rôle de l'enseignant, de l'école, de la communauté éducative et de l'organisation pédagogique dans l'adaptation scolaire; d'analyser les fondements et la portée culturelle et sociale de son activité professionnelle.</p>

U du Q en Outaouais	EFI2253 Prévention et soutien à l'élève en difficulté au préscolaire et au primaire	Obligatoire	<p>Caractéristiques des difficultés scolaires et sociales et leurs manifestations chez les élèves du préscolaire et du primaire. Facteurs de risque susceptibles d'aggraver ou d'atténuer les difficultés d'apprentissage ou de comportement. Conception de la prévention. Programmes de prévention au préscolaire et au primaire. Outils d'observation et d'évaluation formative. Modèles pédagogiques, stratégies et interventions différenciées selon les domaines de développement: social, affectif, cognitif ou adaptatif. Analyse des stratégies de soutien pédagogique. Élaboration de scénarios cohérents avec les indices d'apprentissage de l'élève en difficulté. Liens entre les caractéristiques différenciées des élèves, la conception d'apprentissage, la gestion de la classe, les plans d'intervention individualisés et les didactiques du français et des mathématiques. Rôles des partenaires des milieux de l'éducation.</p> <p>Au terme de cette activité, l'étudiant(e) sera en mesure: d'observer et d'identifier les facteurs de risque de développement de difficultés scolaires et sociales ou de handicap chez les élèves du préscolaire et du primaire; de décrire les stratégies et les programmes de prévention du préscolaire et du primaire; de poser certaines actions préventives et interventions correctives en rapport avec les différents domaines de développement de la personne (cognitif, affectif, psychomoteur, social, moral, etc.); à titre de professionnel enseignant, de décrire son rôle auprès de ces élèves et d'identifier la portée de ses choix pédagogiques; de développer des scénarios pédagogiques différenciés ou adaptés aux élèves en besoin de soutien éducatif s'inspirant des modèles, des stratégies et des outils pédagogiques de soutien à l'élève en difficulté.</p>
------------------------	--	-------------	--

ANNEXE B
GUIDES D'ENTREVUE



Centre de recherche sur l'intervention éducative
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

L'ÉVOLUTION DES PROFILS DES ÉLÈVES IDENTIFIÉS EN TROUBLE DE LA CONDUITE À LA COMMISSION SCOLAIRE DES LAURENTIDES

Recherche menée conjointement par:

François Larose, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Jean Séguin, services de psychologie scolaire CSL

Patrick Terrisse, services de psychologie scolaire, CSL

**Avec le soutien financier de la direction régionale Laurentides-Lanaudière
du ministère de l'Éducation du Québec**

**Guide d'entrevue
Enseignantes et enseignants**

**Sherbrooke
Université de Sherbrooke**

1. Rubrique d'identification de la personne interviewée

Renseignements personnels

1. Sexe: 1 ☐ Féminin 2 ☐ Masculin
2. Âge: 1 ☐ Moins de 25 ans 4 ☐ 41-50 ans
 2 ☐ 26-30 ans 5 ☐ Plus de 50 ans
 3 ☐ 31-40 ans
3. Lieu de naissance
 ☐ Au Québec ☐ Autre pays
 ☐ Autre province Lequel? _____
4. Langue maternelle (première langue apprise et que vous comprenez encore)
 1. ☐ Français 2. ☐ Anglais 3. ☐ Autre

Expérience dans l'enseignement

5. Statut: Professeur: 1 ☐ Généraliste 2 ☐ Spécialiste

Si vous enseignez au secondaire, quelles matières enseignez-vous en commençant par votre matière principale? _____

6. Nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement
 1 ☐ Moins de 5 ans 3 ☐ 11 à 20 ans
 2 ☐ 6 à 10 ans 4 ☐ Plus de 20 ans
7. Nombre total d'années d'enseignement auprès d'enfants des milieux socio-économiquement faibles (milieux défavorisés)
 1 ☐ Moins de 5 ans 3 ☐ 11 à 20 ans
 2 ☐ 6 à 10 ans 4 ☐ Plus de 20 ans
8. Types de mesures d'intervention auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation sociale et scolaire auxquelles vous avez participé dans le passé
 1 ☐ Aucune
 2 ☐ Programme d'intervention individualisé en collaboration avec un(e) orthopédagogue (adaptation scolaire)
 3 ☐ Programme d'intervention individualisé en collaboration avec un(e) psychologue scolaire (adaptation sociale)

- 4 ☐ Procédure d'intégration systématique d'enfants handicapés sur le plan perceptuel (visuel, auditif) ou moteur
- 5 ☐ Procédure d'intégration systématique d'élèves présentant des déficiences intellectuelles
- 6 ☐ Autres types de mesures (classe d'accueil, mesures de francisation, etc.) Précisez svp:
-

9. Avez-vous d'autres expériences professionnelles d'intervention socio-éducative auprès d'enfants en difficulté d'adaptation scolaire ou sociale?

1 ☐ Oui

2 ☐ Non

10. Si oui, veuillez préciser lesquelles? (Par exemple, formation préalable en psychoéducation, travail en centre d'accueil, etc.)

1 ☐

3 ☐

2 ☐

1- Définition

Troubles du comportement et de la conduite

- Q1 Dans votre pratique quotidienne, quels sont les critères à partir desquels vous identifiez qu'un élève présente un trouble du comportement?
- Q2 Pouvez-vous identifier les types de troubles du comportement que vos élèves manifestent le plus souvent?
- Q3 Quels sont les motifs qui vous amènent à référer un élève qui vous semble présenter un trouble du comportement aux services de psychologie scolaire pour fins d'évaluation?

Troubles de l'apprentissage

- Q4 Dans votre pratique quotidienne, quels sont les critères à partir desquels vous identifiez qu'un élève présente une difficulté légère de l'apprentissage?
- Q5 Qu'est-ce qui distingue, selon votre expérience, un élève présentant une difficulté légère d'apprentissage d'un autre élève qui présenterait une difficulté grave à ce niveau?
- Q6 Pouvez-vous identifier les types de troubles de l'apprentissage que vos élèves présentent le plus souvent?
- Q7 Quels sont les motifs qui vous amènent à décider de référer un élève qui vous semble présenter un trouble de l'apprentissage aux services d'adaptation scolaire pour fins d'évaluation?

2- Concomitance

- Q8 Selon vous, un élève présentant un trouble du comportement ou de la conduite présentera-t-il nécessairement un profil de difficulté d'apprentissage?

Pouvez-vous justifier votre réponse s.v.p.?

3- Sources

- Q9 Quelles sont, selon votre expérience, les raisons les plus fréquentes qui amènent un élève à développer un profil de trouble du comportement?
- Q10 Quelles sont, selon votre expérience, les raisons les plus fréquentes qui amènent un élève à développer un profil de difficulté grave de l'apprentissage?

4- Intervention

- Q11 Lorsque vous avez dans votre classe un élève « diagnostiqué » en **trouble du comportement** ou de la conduite, comment l'intégrez-vous à votre gestion de classe quotidienne?
- Q12 Pouvez-vous nous décrire une expérience concrète, récente, tirée de votre vécu d'enseignant(e) où vous avez du identifier, référer et intégrer à votre pratique d'enseignement un élève présentant un **trouble grave de l'apprentissage**?
- Q13 Lorsque vous avez dans votre classe un élève « diagnostiqué » en **trouble grave de l'apprentissage**, comment l'intégrez-vous à votre gestion de classe quotidienne?
- Q14 Pouvez-vous nous décrire une expérience concrète, récente, tirée de votre vécu d'enseignant(e) où vous avez du identifier, référer et intégrer à votre pratique d'enseignement un élève présentant **un trouble du comportement**?

5- Représentation

- Q15 Quelles sont les chances, selon vous, qu'un enfant présentant une difficulté légère de l'apprentissage atteigne un rendement scolaire "normal"?

- a) Faibles
- b) Élevées

Justifiez votre réponse svp.

- Q16 Comment percevez-vous les chances que les enfants que vous identifiez en trouble du comportement s'intègrent harmonieusement à la vie de la classe?

- a) sur le plan des activités collectives (enseignement de groupe)
- b) sur le plan des activités d'équipe

- Q17 Quelles sont les chances, selon vous, qu'un enfant provenant d'un environnement familial perturbé présente des difficultés d'adaptation scolaire?

Justifiez votre réponse svp

- Q18 Quelles sont les chances, selon vous, qu'un enfant provenant d'un environnement familial perturbé présente des difficultés d'adaptation sociale?

Justifiez votre réponse svp

Merci de votre collaboration



Centre de recherche sur l'intervention éducative
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

L'ÉVOLUTION DES PROFILS DES ÉLÈVES IDENTIFIÉS EN TROUBLE DE LA CONDUITE À LA COMMISSION SCOLAIRE DES LAURENTIDES

Recherche menée conjointement par:

François Larose, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Jean Séguin, services de psychologie scolaire CSL

Patrick Terrisse, services de psychologie scolaire, CSL

**Avec le soutien financier de la direction régionale Laurentides-Lanaudière
du ministère de l'Éducation du Québec**

**Guide d'entrevue
professionnels**

**Sherbrooke
Université de Sherbrooke**

1. Rubrique d'identification de la personne interviewée

Renseignements personnels

1. Sexe: 1 ☐ Féminin 2 ☐ Masculin
2. Âge: 1 ☐ Moins de 25 ans 4 ☐ 41-50 ans
2 ☐ 26-30 ans 5 ☐ Plus de 50 ans
3 ☐ 31-40 ans
3. Lieu de naissance
☐ Au Québec ☐ Autre pays
☐ Autre province Lequel? _____
4. Langue maternelle (première langue apprise et que vous comprenez encore)
1. ☐ Français 2. ☐ Anglais 3. ☐ Autre

Expérience dans l'enseignement

6. Statut: Professeur: 1 ☐ Généraliste 2 ☐ Spécialiste

Si vous enseignez au secondaire, quelles matières enseignez-vous en commençant par votre matière principale? _____

7. Nombre total d'années d'expérience dans l'enseignement
1 ☐ Moins de 5 ans 3 ☐ 11 à 20 ans
2 ☐ 6 à 10 ans 4 ☐ Plus de 20 ans
8. Nombre total d'années d'enseignement auprès d'enfants des milieux socio-économiquement faibles (milieux défavorisés)
1 ☐ Moins de 5 ans 3 ☐ 11 à 20 ans
2 ☐ 6 à 10 ans 4 ☐ Plus de 20 ans

9. Types de mesures d'intervention auprès de l'enfance en difficulté d'adaptation sociale et scolaire auxquelles vous avez participé dans le passé

- 1 ☐ Aucune
- 2 ☐ Programme d'intervention individualisé en collaboration avec un(e) orthopédagogue (adaptation scolaire)
- 3 ☐ Programme d'intervention individualisé en collaboration avec un(e) psychologue scolaire (adaptation sociale)
- 4 ☐ Procédure d'intégration systématique d'enfants handicapés sur le plan perceptuel (visuel, auditif) ou moteur
- 5 ☐ Procédure d'intégration systématique d'élèves présentant des déficiences intellectuelles
- 6 ☐ Autres types de mesures (classe d'accueil, mesures de francisation, etc.) Précisez svp:

10. Avez-vous d'autres expériences professionnelles d'intervention socio-éducative auprès d'enfants en difficulté d'adaptation scolaire ou sociale?

- 1 ☐ Oui
- 2 ☐ Non

11. Si oui, veuillez préciser lesquelles? (Par exemple, formation préalable en psychoéducation, travail en centre d'accueil, etc.)

- 1 ☐ _____
- 3 ☐ _____
- 3 ☐ _____

1- Définition

Troubles du comportement et de la conduite

- Q1 Dans votre pratique quotidienne, quels sont les critères à partir desquels vous identifiez qu'un élève présente un trouble du comportement?
- Q2 Pouvez-vous identifier les types de troubles du comportement que vos élèves manifestent le plus souvent?
- Q3 Quels sont les motifs qui vous amènent à suggérer qu'un élève référé soit maintenu en classe régulière ou plutôt dirigé vers un environnement spécialisé?

Troubles de l'apprentissage

- Q4 Dans votre pratique quotidienne, quels sont les critères à partir desquels vous identifiez qu'un élève présente une difficulté légère de l'apprentissage?
- Q5 Qu'est-ce qui distingue, selon votre expérience, un élève présentant une difficulté légère d'apprentissage d'un autre élève qui présenterait une difficulté grave à ce niveau?
- Q6 Pouvez-vous identifier les types de troubles de l'apprentissage que vos élèves présentent le plus souvent?
- Q7 Quels sont les motifs qui vous amènent à suggérer qu'un élève référé soit maintenu en classe régulière ou plutôt dirigé vers un environnement spécialisé?

2- Concomitance

- Q8 Selon vous, un élève présentant un trouble du comportement ou de la conduite présentera-t-il nécessairement un profil de difficulté d'apprentissage?

Pouvez-vous justifier votre réponse s.v.p.?

3- Sources

- Q9 Quelles sont, selon votre expérience, les raisons les plus fréquentes qui amènent un élève à développer un profil de trouble du comportement?
- Q10 Quelles sont, selon votre expérience, les raisons les plus fréquentes qui amènent un élève à développer un profil de difficulté grave de l'apprentissage?

4- Intervention

- Q11 Lorsque vous avez participé au maintien ou à l'intégration en classe régulière d'un élève "diagnostiqué" en trouble du comportement ou de la conduite, quelle démarche suggérez-vous à l'enseignement sur la gestion de classe quotidienne?
- Q12 Lorsque vous avez participé au maintien ou à l'intégration en classe régulière d'un élève "diagnostiqué" en trouble grave de l'apprentissage, quelle démarche suggérez-vous à l'enseignement sur la gestion de classe quotidienne?
- Q13 Pouvez-vous nous décrire une expérience concrète, récente, tirée de votre vécu où vous avez dû identifier puis participer à la planification d'une pratique d'enseignement adaptée s'adressant à un élève présentant un trouble du comportement?
- Q14 Pouvez-vous nous décrire une expérience concrète, récente, tirée de votre vécu où vous avez dû identifier puis participer à la planification d'une pratique d'enseignement adaptée s'adressant à un élève présentant un trouble grave de l'apprentissage?

5- Formation initiale des membres de l'équipe-école?

- Q15 Selon votre expérience, quelles sont les domaines de connaissance par rapport auxquels les enseignantes et enseignants devraient recevoir une formation plus approfondie afin d'intervenir de façon plus efficace auprès de l'élève.
- Q16 Selon vous, comment les autres professionnels se représentent-ils votre rôle, votre intervention auprès de l'enfant en difficulté d'adaptation sociale ou scolaire?

6- Intervenant et la Réforme

- Q17 Selon-vous, en quoi les Réformes apportées au curriculum affectent-elles ou affecteront-elles le profil de votre intervention auprès de l'élève en difficulté d'adaptation scolaire?

Justifiez votre réponse svp

- Q18 Pouvez-vous nous décrire brièvement comment vous percevez votre rôle au sein de l'équipe-école?

Merci de votre collaboration

ANNEXE C

LETTRE D'INTENTION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer au projet de recherche « Les représentations sociales que partagent les intervenants éducatifs de l'équipe-école œuvrant au primaire à la Commission scolaire des Laurentides, au regard de la difficulté légère d'apprentissage » de Sébastien Ratté, étudiant à la Maîtrise en Sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à décrire les représentations des intervenants éducatifs de la difficulté légère d'apprentissage. Les objectifs de ce projet de recherche sont:

- Décrire les représentations des intervenants éducatifs du primaire à la Commission scolaire des Laurentides au regard de la difficulté légère d'apprentissage;
- Identifier quelles sont, selon les intervenants éducatifs, les variables qui sont associées à la présence de facteurs de risques et de protection chez les élèves en difficulté d'apprentissage;
- Dégager les communalités et les spécificités des représentations des diverses catégories d'intervenants éducatifs au regard des causes de la difficulté d'apprentissage et des pratiques préventives, diagnostiques ou remédiales les plus souhaitables;
- Dégager les représentations des intervenants(es) éducatifs du milieu (scolaire) au regard des orientations du MEQ quant à la définition du concept de difficulté légère de l'apprentissage et l'intervention auprès des élèves du primaire présentant ce type de problème.

Votre participation à ce projet de recherche consistera à répondre à un questionnaire et à participer à une entrevue d'une durée approximative de 45 à 60 minutes au maximum. Les entrevues seront enregistrées sur fichier audionumérique. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée dans la mesure où la base de données numérisée contenant la transcription des entrevues ainsi que le tableur statistique des réponses au questionnaire d'enquête ne sera accessible que par moi et par le truchement d'un code de sécurité (mot de passe) qui sera inséré au niveau du dossier électronique de cette recherche de façon à ce que les données brutes ne soient accessibles qu'au chercheur.

Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Ils seront transférés aux intervenants éducatifs qui en exprimeront le désir et feront l'objet de communications et d'articles scientifiques. Le chercheur fournira, sur demande, un exemplaire du rapport de recherche (mémoire) aux sujets ayant consenti à répondre au questionnaire d'enquête ou à participer à une entrevue.

Les données originales recueillies seront conservées sous clé au domicile du chercheur et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur et son directeur d'études, le professeur François Larose de l'Université de Sherbrooke. Elles seront détruites dès le

dépôt de mémoire réalisé et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre d'y participer ou non et de vous en retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont nuls. Par ailleurs, le chercheur se tiendra à votre entière disposition pour toute information complémentaire jugée utile ou nécessaire. L'utilisation du courrier électronique sera le moyen le plus efficace pour rejoindre celui-ci à l'adresse suivante sebastien.ratte2@usherbrooke.ca. Le seul inconvénient envisageable pour vous sera le temps passé à participer au projet, soit entre 30 et 60 minutes en tout et pour tout selon que vous participiez ou non aux deux dimensions du recueil de données, la réponse au questionnaire d'enquête et la participation à l'entrevue. Outre la contribution à l'avancement des connaissances au sujet des élèves en difficulté d'apprentissage, le bénéfice que vous seriez en droit d'attendre de votre participation se situera dans la meilleure connaissance qui ressortira de cette catégorie d'élève et la prise en compte future de la part des instances ministérielles à cet égard. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Sébastien Ratté par téléphone au (819) 562-1025 ou contactez-le directement par courrier électronique à l'adresse mentionnée ci-haut. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec M. André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 2439 ou à andre.balleux@usherbrooke.ca.

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet s'intitule « *les représentations des intervenants éducatifs de l'équipe-école au primaire à la Commission scolaire des Laurentides, au regard de la difficulté légère d'apprentissage* ».

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participant ou participant**Chercheure ou chercheur**

Signature: _____

Nom : _____

Date : _____

Signature: _____

Nom : _____

Date : _____

Oui

Non

1- J'accepte de remplir le questionnaire

☐☐

2- J'accepte de participer à l'entrevue.

☐☐

Si vous acceptez de participer à l'entrevue, à quel moment et dans quel lieu préférez-vous que celle-ci se réalise?

Date: _____ Heure: _____ Lieu: _____